

Е.Ю. Волчегорская

**РАЗВИТИЕ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»

Е.Ю. Волчегорская

**РАЗВИТИЕ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Монография

Челябинск

2021

УДК 371.037 : 378
ББК 74.200.54
В 68

Волчегорская, Е. Ю. Развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов: монография / Е. Ю. Волчегорская. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманитарн.-пед. ун-та, 2021. – 295 с.

ISBN 978-5-907409-70-5

В монографии освещены актуальные вопросы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Рассмотрены теоретическо-методологические аспекты художественно-творческого развития будущих педагогов, пути повышения креативности средствами интеграции различных видов искусства. Представлены результаты экспериментального исследования по внедрению системы учебно-творческих задач в учебно-воспитательный процесс педагогического вуза.

Монография адресована научным работникам в области педагогики, преподавателям и студентам педагогических вузов и колледжей.

Рецензенты: Гревцева Г.Я., д-р пед. наук, профессор

Шитякова Н.П., д-р пед. наук, доцент

ISBN 978-5-907409-70-5

© Волчегорская Е.Ю., 2021
© Издательство Южно-Уральского
государственного гуманитарно-
педагогического университета, 2021

ВВЕДЕНИЕ

Глубокие социальные сдвиги, качественные изменения потребностей общества в связи со все возрастающей информационной напряженностью потребовали переоценки многих, до сих пор незыблемых, педагогических ценностей. Переход от обучения «запаздывающего» к обучению «предвосхищающему», смена ориентации с узкоспециализированной подготовки специалиста на развитие способностей к творческой деятельности являются основными задачами, которые ставятся перед всей системой государственного образования и, особенно, перед высшей школой.

Проблема подготовки творчески мыслящих людей, имеющих нестандартный взгляд на проблемы, способных к саморазвитию, непрерывному и гибкому самообразованию, особенно актуальна для системы высшего педагогического образования, поскольку основной целью педагогической подготовки являются не теоретические знания сами по себе, а знания как инструмент построения эффективного педагогического взаимодействия в различных, постоянно меняющихся условиях реального образовательного процесса.

Изучение проблем творчества, творческого мышления, творческой индивидуальности все более перемещается в центр внимания психологов и педагогов, находя достаточное отражение в работах таких ученых, как А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарев, М. Е. Дуранов, О. К. Тихомиров, В. П. Зинченко, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, В. В. Кудрявцев, Д. Б. Богоявленская, З. Н. Калмыкова, Р. Арнхайм, Г. Тейлор и др.

Вместе с тем, сложившееся в психолого-педагогической литературе отчетливое представление о том, что творчество является не одной из

разновидностей деятельности, а особым содержанием самых разных ее видов (Л. С. Выготский, В. Андерсон), усилило интерес к изучению таких свойств и особенностей личности, которые характеризуют степень их соответствия творческой деятельности (В. И. Андреев).

Благодаря трудам А. Г. Ковалева, К. К. Платонова, А. Я. Пономарева, В. И. Андреева, Б. М. Теплова, Л. Б. Ермолаевой-Томиной, Дж. Гилфорда, Е. Торренса, Л. Терстоуна и других исследователей был сделан важный шаг в понимании основных аспектов проблемы творческих способностей.

Проблема развития творческих способностей личности является одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед системой высшего образования, призванной дать человеку не только сумму базовых данных, но и способность воспринимать и осваивать новые знания, методы организации и управления, новые эстетические и культурные ценности [58].

В то же время многочисленные работы по проблеме творческого развития личности не дают однозначного ответа на вопрос о путях развития креативности – способности, отражающей свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Более того, зарубежные исследователи весьма скептически относятся к роли высшего образования в развитии творческих способностей студентов [197]. Однако если рассматривать творчество с педагогической точки зрения как «деятельность, требующую новых знаний и новых, ранее не известных способов действия» [89], то, как показывают исследования В. И. Андреева, Н. Ю. Посталюк, А. Ю. Козыревой, Л. М. Лузиной и др., ориентация студентов на творческий подход обуславливает явно положительный эффект.

В последнее время в психолого-педагогических исследованиях определился ряд идей, важных для понимания одного из возможных путей

управления процессом становления творческой активности. Речь, прежде всего, идет о «художественной направленности личности» как основной движущей силе творческого процесса» [118]. Так, по данным американских исследователей творческие показатели студентов, получивших художественное образование, заметно выше, чем у студентов других специальностей.

Художественная деятельность, ранее считавшаяся доступной лишь избранным, сегодня признается особым фактором формирования творческой личности [6; 39]. Более того, указывается, что развитие творческих способностей происходит наиболее успешно при обучении искусству с его стремлением к новому, оригинальному продукту. Не случайно, обращаясь к воспитанию творческих способностей, креативности, многие педагоги и психологи-экспериментаторы, такие как А. А. Мелик-Пашаев, Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров, В. А. Левина, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, В. А. Скоробогатов, Л. Н. Коновалова, В. Н. Есипов и др., ведут речь о развитии, прежде всего, художественно-творческих способностей.

В последние годы поиск оптимальных путей развития художественно-творческих способностей связывается с изучением процесса воображения, являющегося не только исходным психологическим основанием этих способностей, но и необходимым атрибутом всего процесса творчества (Ю. М. Бородай, А. А. Мелик-Пашаев, И. М. Розет, А. Я. Зись, Ю. А. Полуянов, И. Л. Галинская, А. А. Оганов, Р. Арнхейм, Р. Скрутон, П. Джексон, В. Джонс, Дж. Гетзелс).

При этом основой развития художественного воображения все чаще выступает комплексное, системное освоение искусства. Проблема комплексного воздействия различных видов искусства, оптимизирующего творческие способности, развивающего воображение на основе

психофизических особенностей ассоциации разноименных ощущений, нашла свое отражение в работах В. В. Ванслова, М. С. Кагана, В. С. Кузина, В. М. Мушиной, Н. А. Терентьевой, Б. М. Неменского, Т. Г. Пеня и др.

Однако, несмотря на имеющиеся теоретические и практические разработки путей развития художественно-творческих способностей, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, почти полное отсутствие соответствующих исследований не дает возможности сколько-нибудь подробно говорить о предпосылках художественно-творческого развития студентов факультетов подготовки учителей начальных классов в сложившейся системе подготовки специалистов в педагогических вузах. Вместе с тем, многие ученые и педагоги-практики, предлагающие начинать серьезную и постоянную работу по художественно-творческому развитию ребенка в младшем школьном возрасте, отмечают, что нынешняя школа мало ориентирована на развитие образного мышления и художественного воображения школьника. Многие из них прямо указывают на плохо поставленную профессиональную подготовку будущего учителя начальных классов, недостаточную разработку содержания, путей и средств развития художественно-творческих способностей в учебно-воспитательном процессе. Таким образом, обнаруживается явное противоречие между требованиями к профессиональным, художественно-творческим качествам будущих учителей начальных классов и недостаточно разработанной технологией развития художественно-творческих способностей студентов педагогических вузов в современной социокультурной ситуации. Выявленное противоречие позволяет констатировать особую актуальность педагогических исследований научной проблемы, которая может быть сформулирована следующим образом: какова совокупность форм, методов, приемов, обеспечивающих необходимый уровень развития

художественно-творческих способностей будущих учителей периода детства в системе высшего педагогического образования.

ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Основные подходы к проблеме художественно-творческих способностей в педагогической теории и практике

В настоящее время проявляется огромный интерес к проблемам педагогики и психологии творчества. Хотя история изучения проблем творчества насчитывает не одну тысячу лет, оказалось, что в развитие ее педагогических и психологических аспектов можно еще многое добавить. Отсюда и то огромное количество терминов, так или иначе связанных с творчеством, которые встречаются в современной научной и методической литературе, посвященной проблемам образования. Если раньше термин «творчество» понимался односторонне, отождествляясь только с искусством, то в настоящее время в философской и психологической

литературе сложилось достаточно отчётливое представление о том, что творчество – «деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью» [21, с.1322].

Многие исследователи (А. М. Матюшкин, З. Н. Калмыкова, Д. Б. Богоявленская), понимая творчество как «выход за пределы уже имеющихся знаний» [141, с.170], распространяют это понятие и на новое по способу, методам и целям репродуцирование уже существующих ценностей. Таким образом, творческим актом может стать любая деятельность человека.

Психолого-педагогические исследования выделяют несколько граней в проблеме творчества: процесс творчества, творческая личность и творческие способности. Наиболее далеко педагогика и особенно психология продвинулись в изучении сложной и многоуровневой проблемы творческих способностей.

В исследованиях отечественных психологов Б. Г. Ананьева, А. Г. Ковалева, В. А. Крутецкого, Н. С. Лейтеса, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова и других разработана теория способностей как комплекса индивидуально-психологических свойств и качеств личности, которые в наибольшей мере отвечают требованиям определенных видов деятельности. При этом Б. М. Теплов особое внимание уделял включению трех обязательных признаков способностей [168]:

а) под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

б) способностями называются не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешному выполнению какой-либо деятельности или многих видов деятельности;

в) понятие «способности» не сводится к тем знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработались у данного человека.

Формируются и реализуются способности исключительно в конкретных видах деятельности. Вместе с тем, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов показали, что в процессе социально-исторического развития человека возникла потребность формирования не только частных, специальных способностей и соответствующих им психологических свойств и качеств личности, физиологических механизмов, но и общих, генерализованных способностей.

Под общими способностями понимаются индивидуальные особенности, которые являются общими условиями для успешного выполнения различных форм человеческой деятельности [43]. Они связаны с «родовыми» свойствами человека: чувствительностью, памятью, мышлением, волей и т. д. и дают возможность личности, обладающей ими, участвовать в любом виде человеческой деятельности, «обеспечивая относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и в научной деятельности» [76, с. 161].

В последние десятилетия в педагогике и психологии возрос интерес к особому типу генерализованных интеллектуальных способностей, называемых креативностью, – способностей, «отражающих свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки» [138, с. 70].

Креативность или творческие способности, в отличие от специальных способностей, определяющих успешность в конкретных видах деятельности, проявляются в любой деятельности человека в том «специфическом стиле ее выполнения, который может быть назван творчеством» [50, с.74]. Их специфика по сравнению с другими общими способностями состоит в том, что они каждый раз меняются в зависимости

от вида творческой деятельности, являясь синтезом свойств и особенностей личности, обеспечивающих их обладателю успех во всех видах творческой деятельности [5; 74; 80; 138].

Все большее число психологов и преподавателей приходит к осознанию того, что творческие способности не являются синонимом способностей к обучению [3]. Так, например, американский психолог Л. Терстоун в своих первых работах отметил эту разницу и проанализировал возможную роль способности быстро усваивать и формировать идеи, способности индуктивного мышления и некоторых особенностей восприятия в творческом поведении [195]. Позже Дж. Гилфорд и Е. Торренс предложили рассматривать креативность как способность человека отказываться от стереотипных способов мышления, а ее основными факторами признавали оригинальность, семантическую гибкость, образную адаптивную гибкость и т. д. [189; 190; 196]. Другими исследователями в качестве независимых компонентов в структуру творческих способностей включались такие качества интеллектуальной деятельности, как широта ассоциативного ряда, гибкость и т. д. [50, с. 83].

В результате многочисленных исследований по проблеме творчества [50; 51; 75; 124; 141] было установлено, что творческие способности, как и все другие общие и специальные способности, включают в себя перцептивные, интеллектуальные и характерологические свойства и качества личности, в компонентный состав которых входят [124]:

а) мотивационно-творческая активность и направленность личности (творческий интерес, увлеченность, стремление к лидерству);

б) интеллектуальные способности личности: интеллектуально-логические способности (умение анализировать, давать определения, способность к систематизации и классификации); интеллектуально-

эвристические способности (способность выдвигать гипотезы, способность к фантазии, ассоциативность мышления, независимость суждений);

в) коммуникативно-творческие способности личности (способность к сотрудничеству, способность отстаивать свою точку зрения, способность аккумулировать и творчески использовать опыт других);

г) индивидуальные особенности личности, способствующие успешности творческой деятельности (работоспособность, упорство, независимость в выборе целей и тактике их достижения).

В последние десятилетия усилился интерес педагогов и психологов к проблеме изучения и развития художественно-творческих способностей, лежащих в основе художественного творчества, для которого, в отличие от научного, характерно оперирование конкретно-чувственными образами и представлениями, а процесс поиска информации сводится к «переоценке действительности путем выделения или усиления наиболее ярких типичных сторон, путем придания целостному образу новых признаков, на основе образно-чувственных восприятий и представлений» [7, с. 235].

Хотя многие исследователи отмечают схожесть свойств и качеств личности, составляющих художественно-творческие способности с другими частными и общими способностями человека, тем не менее признается, что образная природа ощущения, восприятия, воображения, своеобразно закрепляемая искусством, требует наличия у человека особого рода способностей.

Эстетика прошлого и настоящего дала немало концепций, объясняющих влияние искусства на развитие способностей человека. Среди них необходимо отметить концепцию философа Э. В. Ильенкова, которая выделяется четкой разработкой теоретических положений, прямо отвечающих запросам педагогики и психологии: «В форме искусства развивается та самая драгоценная способность, которая составляет

необходимый момент творчества». Он же говорит о том, что последствие общения человека с искусством развивает не только «специфическую», но и «всеобщую, универсальную способность, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере человеческой деятельности и познания» [35, с. 46, 50]. Как указывают исследователи [75], художественно-творческие способности и составляющие их психические свойства и качества личности: повышенная восприимчивость, чувственно-эмоциональная отзывчивость, образное видение, развитое творческое мышление, воссоздающее воображение, ассоциативное богатство чувственности и интеллекта – как раз и обеспечивают их обладателю успех во всех видах творческой деятельности.

Художественно-творческие способности личности сложны, многовариантны и формируются в диалектическом единстве с другими способностями.

В общем виде художественно-творческие (или эстетические творческие) способности можно определить как «комплекс перцептивных, интеллектуальных, характерологических свойств и качеств личности, которые дают возможность человеку проявлять себя в любом виде деятельности эстетически творящей личностью» [74, с. 85].

До настоящего времени были сделаны попытки выделить основные способности только к отдельным видам художественной деятельности. Наиболее изучены музыкальные способности. Существующая психолого-педагогическая литература дает представление о музыкальности как условия занятий музыкой (Б. М. Теплов, Е. В. Назайкинский), однако творческие аспекты остаются неразработанными [83]. Существуют попытки, направленные на выявление отдельных психологических компонентов, характеризующих общую структуру литературных способностей (Т. А. Мустафаев, А. Г. Ковалев, К. И. Никифорова). В

практике широко распространено изучение способностей к изобразительной деятельности, выделены некоторые особые свойства зрительного восприятия (В. И. Киреенко, В. С. Кузин, В.П. Зинченко, А. Г. Ковалев и др.), но это не дает представления о творческих способностях в изобразительной деятельности.

Вместе с тем, понятие эстетических творческих способностей гораздо шире. Существует несколько путей в изучении художественно-эстетических способностей. Один из них связан с аналитическим подходом к проблеме. Задача исследователя в этом случае - выделение отдельных компонентов, результативных для данной способности. По такому пути идут, например, исследователи, выявляющие роль внимания в структуре изобразительных способностей или роль воображения в структуре актерских способностей.

Второй путь – это выделение специальных психофизиологических компонентов способностей. Например, рассматривается глазомер как свойство способностей архитектора и художника или эмпатия (чувство сопереживания и понимания психологического состояния другого человека) как компонент способности к сценическому перевоплощению. В этом случае исследователь выявляет специальные процессы и функции, присущие одаренности в сфере художественно-эстетической деятельности.

Третий – синтетический - подход к изучению художественно-эстетических способностей направлен на поиски взаимосвязей между компонентами различных частных эстетических способностей. При этом способности изучаются как целое, хоть и состоящее из компонентов, но не сводимое к их сумме.

В последние годы в педагогике искусства утвердилось понимание того, что художественно-творческие способности человека, проявляясь и развиваясь на материале того или иного вида искусства, по своей

психологической сути представляют собою общий момент одаренности к различным видам искусства, когда «идеи и переживания человека находят адекватную форму и в звуке, и в жесте, и в художественном слове» [101, с.51].

В «Исследованиях по психологии художественного творчества» О. И. Никифоровой были сделаны попытки выделить общие признаки художественной направленности личности, такие как «необычайная впечатлительность», «удивительная яркость образной памяти», «целостность восприятия действительности», «чрезвычайная эмоциональность», «интенсивность работы воображения» [118], но, как замечает Е. П. Крупник, все эти оценки слишком неопределенны и остается проблематичным, «насколько все эти качества специфичны для художественно-творческих способностей» [83, с.10].

С другой стороны, говоря о художественно-творческих способностях, обычно имеют в виду качества двоякого рода. Во-первых, несомненным признаком специальной одаренности человека признаются особенности его сенсорной сферы. Другая группа качеств выступает на первый план в педагогической практике. Это – быстрота, гибкость, легкость усвоения специальных знаний, умений, навыков [101].

Действительно, диалектика взаимопереходов общих способностей в специфические, отмеченная еще А. Н. Леонтьевым, приводит к тому, что общие художественно-творческие способности часто выступают как специфические [88]. Так, крупнейший исследователь музыкальных способностей и общей одаренности людей Б. М. Теплов неоднократно описывал и анализировал диалектику взаимопереходов и взаимовлияние общих и специальных способностей, а также связанных с ними качеств личности [168]. На изучение и развитие частных художественно-творческих способностей, благодаря которым человек сравнительно

быстро овладевает специальными средствами и техникой различных видов художественной деятельности, а также индивидуальных качеств сенсорной и моторной сферы, были, главным образом, направлены усилия педагогов и психологов в недавнем прошлом.

Вместе с тем, понятие художественно-творческих способностей гораздо шире. В педагогической литературе встречается несколько подходов к определению их структуры. С одной стороны, различают специальные (к определенным видам искусства) и общие (универсальные) художественно-творческие способности, позволяющие овладеть широким кругом разнообразных видов деятельности. К последним относят [127]:

- а) способность к чувственному, эмоциональному восприятию мира;
- б) образное (художественное) мышление;
- в) воображение.

Компоненты универсальных художественно-творческих способностей находятся в сложной взаимосвязи друг с другом, и анализ литературы показывает, что исследователи по-разному трактуют их состав, иерархичность и взаимовлияние [22; 68; 92 и др.], включая в компонентный состав «художественно-эстетическое восприятие», «художественно-эстетическую оценку», «художественно-эстетический идеал», «художественно-эстетический вкус», «художественно-эстетические суждения».

Художественно-эстетическое восприятие можно определить как способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие художественно-эстетические чувства [92, с. 18]. Философы (М. М. Бахтин, А. И. Буров, Б. С. Мейлах и др.), психологи (Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, П. М. Якобсон и др.), педагоги (Б. Т. Лихачев, Л. П. Печко, Е. М. Торшилова и др.) отмечают

своеобразие художественно-эстетического восприятия, которое выражается в полном содержательном освоении художественно-эстетического предмета, способности охватить его правильно, во всех деталях, остро и точно, в эмоциональной непосредственности, увлеченности, сохраняющейся при анализе воспринимаемого объекта. Таким образом, художественно-эстетическое восприятие, с одной стороны, сопровождается особыми художественно-эстетическими переживаниями и эмоциями, а с другой – формирует художественно-эстетические оценки человека.

По мнению исследователей [25; 95 и др.], художественно-эстетическая *оценка* не является прямым реагированием субъекта на художественный предмет, она носит опосредованный характер, так как основана не только на собственном интеллектуальном, эмоциональном, сенсорном опыте, уровне культуры личности, но и на закрепленных в обществе эстетических нормах, установках, эталонах, идеалах и других ценностных ориентирах опыта, накопленных историческим процессом художественно-эстетического освоения действительности. Художественно-эстетическая оценка, являясь результатом развития художественно-эстетического восприятия, включает интерес, знание, переживание, ассоциации [113].

Одной из характерных особенностей оценки является ее сугубо индивидуальный, личностный характер, так как художественно-эстетическая оценка всегда связана с эмоциональным отношением личности. Поэтому художественно-эстетическая оценка является обязательным элементом постижения окружающей действительности, где начальной точкой является художественно-эстетическое восприятие, а высшей, кульминационной – включение художественно-эстетического идеала. Именно художественно-эстетический идеал закрепляет в образной

форме художественно-эстетические явления и процессы в соответствии с его потребностями и интересами.

Понятие «художественно-эстетический идеал» иногда отождествляется с понятием «художественно-эстетический вкус» на основании того, что последнее дает ключ к пониманию первого. Как замечает Н. И. Киященко, *художественно-эстетический вкус* является «действительным единством чувственного и рационального в сознании, сводит к общему знаменателю данные чувственного и интеллектуального отражения» [74, с. 145]. Как и любой другой процесс, художественно-эстетический вкус не может формироваться без создания специальных условий. Не случайно Н. З. Коротков [79], разделяя точку зрения М. С. Кагана о сложности психологической структуры художественно-эстетического вкуса, выделяет несколько видов ценностной ориентации эстетического вкуса:

функциональную ориентацию, в которой суммирован личностный навык оценивать форму, качество, совершенство, оригинальность, новизну;

конструктивную ориентацию, т.е. умение видеть единство частей и целого; *ретроспективную* ориентацию, требующую знаний из области ушедших в прошлое эстетических и художественных систем (стилей, течений и направлений в искусстве);

творческую ориентацию, требующую умений художественно-эстетического преобразования.

Художественно-эстетический вкус проявляется, по мнению Г. П. Шевченко, в эстетических суждениях. «Эстетические суждения, – отмечает исследователь, – характеризуются такими признаками, как объективность, умение выделять и обобщать эстетические особенности, качества эстетических предметов, обоснованность, эмоциональность,

логическая стройность и завершенность эстетической оценки, образность и экспрессивность языка» [177, с. 122].

Другой подход к определению структуры художественно-творческих способностей можно встретить в работах А. А. Мелик-Пашаева [100; 101], который выделяет три взаимосвязанных стороны.

Первый компонент художественно-творческих способностей – это сенсорные, моторные, мнемические и др. способности.

Второй компонент художественно-творческих способностей – это эстетическая потребность или эстетическое отношение к действительности, которые В. С. Кузин определял как «эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению» [84, с. 247], Н. И. Киященко вместе с Н. Л. Лейзеровым говорит об «эстетическом сознании» [74, с. 28], а А.А. Мелик-Пашаев вслед за психологом З. Н. Новлянской предлагает термин «эстетическая позиция» [102, с. 23];

Отметим, что в отечественной литературе именно эстетической потребности отведена центральная роль в формировании художественно-творческих способностей [25; 68 и др.], так как она выступает в качестве исходного побуждения человека к любому виду художественной деятельности. Эстетическая потребность понимается как устойчивая потребность «в общении с художественно-эстетическими ценностями, вызывающими глубокие переживания» [92, с. 19], как «исторически сложившееся стремление человека к красоте и деятельности по законам красоты» [156, с. 21]. Более того, как отмечает Г. С. Лабковская в книге «Эстетическая культура и эстетическое воспитание», – эстетическая потребность сплавляет воедино непосредственно *эмоциональное* начало с *личностным* смыслом и направляет, *мотивирует* личность на поступки и действия, связанные с поисками, созданием предметов и явлений, отвечающих этому эмоционально-интеллектуальному единству [180, с.

48].

Формирование эстетических потребностей осуществляется путем направленного вовлечения индивида в художественно-эстетическую деятельность, в результате чего взаимодействие с художественно-эстетической действительностью становится для человека необходимостью, привычкой, нормой, эстетической потребностью. Природа художественно-эстетической деятельности и ее специфика была рассмотрена в работах М. М. Бахтина [13], Ю. Б. Борева [22], А. И. Бурова [25], Е. Н. Нагапетян [114], М. Ф. Овсянникова [121], Л. Н. Столовича [163], Ю. У. Фохт-Бабушкина [173] и др. В частности, исследователями было выявлено, что художественно-эстетическая деятельность включает в себя многообразие видов: художественно-практическую (этикетное поведение, обряды); художественно-творческую (создание произведений искусства); художественно-техническую (дизайн); художественно-рецептивную (восприятие произведений искусства); рецептивно-эстетическую (восприятие красоты пейзажа); теоретическую эстетическую деятельность (выработка взглядов). Формируясь в различных видах художественно-эстетической творческой деятельности, эстетические потребности конкретизируются в эстетических интересах [62; 93 и др.], когда индивид осознает потребность и выявляет предметы, способные ее удовлетворить.

Эстетическая потребность является побудительным началом создания и освоения художественно-эстетических ценностей. В качестве главных механизмов освоения, «присвоения» эстетических ценностей выступают процессы интериоризации художественно-эстетических ценностей. Проведенный анализ научных исследований [39; 48; 89 и др.], позволил выявить, что в результате интериоризации художественно-эстетических ценностей формируются:

1) система эталонов художественно-эстетических ценностей;

2) умение сопоставлять с эталонами художественно-эстетических ценностей явления окружающей действительности и оценивать их эмоционально как привлекательные или отталкивающие, как добрые или злые, как красивые или безобразные;

3) новые чувства, новые эмоциональные переживания, нравственные нормы, социальные требования и правила поведения;

4) лично значимые значения художественно-эстетических ценностей, зафиксированные в форме понятий, знаний, умений;

5) ценностная ориентация, выступающая в качестве основы нравственной позиции и мотивов поведения.

Третий компонент художественно-творческих способностей – это творческое воображение, т.е. способность человеческого мозга к опережающему отражению или «способность человека создавать содержательную форму художественного замысла привлечением из внешнего мира впечатлений, нужных для формирования чувственного образа» [49, с. 28].

Если «эстетическая потребность» выступает стимулом или мотивационной стороной художественного творчества, то воображение, будучи своеобразным механизмом творчества, является необходимым и первостепенным атрибутом художественно-творческих способностей.

Феномен *воображения* давно привлекал внимание философов, художников, писателей, психологов. Еще в эпоху Просвещения возникла идея творческого воображения, на основе которой формировалось понятие гения, таланта [85]. Современные концепции творчества, отвергающие представление монополии творчества исключительно гению, утверждают, что художественное воображение является важной духовной

способностью каждой личности [183], но различается по направленности, силе и яркости. Более того, как отмечает Т. А. Ребеко [145, с. 168], тематизм «воображение» превратился в критерий общего развития и «индикатор креативности».

Вопросы о природе воображения, его роли в творческом процессе всегда вызывали огромный интерес педагогов, а резкое повышение интереса к данному предмету в последние годы объясняется, по мнению Ю. М. Бородай, прежде всего тем, что «самим развитием современного производства диктуется необходимость сознательного овладения механизмом творчества» [23, с.3]. Успешное изучение воображения предполагает определение круга явлений, лежащих в основе его проблематики.

В эстетических и искусствоведческих исследованиях воображение нередко рассматривается не просто как обычный психологический механизм, а как исходное психологическое основание художественно-творческих способностей [61]. Действительно, психологи, ведя поиски истоков, условий развития креативности, подчеркивают, что психологическим процессом, наиболее тесно связанным с процессом творчества, является процесс воображения [51]. Он представляет собой необычное комбинирование элементов реальной действительности, придание новых функций предмету, создание новых конструкций, которые до этого не имели никаких прямых эквивалентов в действительности. Поэтому во многих работах воображение рассматривается как естественная основа любой творческой деятельности, его называют «королевской дорогой в подсознание» [64, с. 88].

С. Л. Рубинштейн, говоря о существовании стольких специфических видов воображения, сколько имеется специфических видов человеческой деятельности – конструкторское, научное, художественное и т.д. –

отмечал, что все эти виды, формирующиеся и проявляющиеся в различных видах творческой деятельности, составляют разновидность высшего уровня – творческого воображения [153]. При этом, как указывает А. Я. Зисль, роль воображения с особой силой проявляется в художественном творчестве [61].

С точки зрения эстетическо-философской традиции, понимающей художественное творчество как воплощение внутреннего, духовного содержания в соответствующей ему чувственном образе, «воображение выступает как центральная художественная способность» [101, с.51]. Оно, по мнению некоторых исследователей, является узловым моментом различных видов художественной деятельности и точки пересечения многих проблем педагогики искусства [127].

При этом воображение человека, формируясь в художественной деятельности, впоследствии проявляется не только и не обязательно в каком-либо виде искусства, но и в любой другой профессии [130].

В литературе можно встретить несколько подходов к определению воображения. Однако большинство авторов рассматривает этот процесс как создание, преобразование представлений, образов, мыслей, отражающих реальную действительность на основе имеющегося опыта [151; 176]. Воображение выражается в «мысленном построении средств и результата предметной деятельности субъекта, в создании программы поведения, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью, в продуцировании образов, которые не продуцируют, а заменяют деятельность» [151, с.163].

Американский психолог У. Джеймс, дав определение воображению как «способность воспроизводить копии однажды пережитых впечатлений» [47, с. 201], впервые разделил воображение на

репродуктивное, когда эти копии буквальны, и продуктивное, представляющее собой создание новых оригинальных образов и идей.

В педагогической литературе под воображением понимается «способность человека оперировать образами внешнего мира, более или менее произвольно сочетать и перекомбинировать свои образные представления» [101, с. 50].

Л. С. Выготский основной задачей воображения, которое он рассматривал как «опыт, противоположный реальности», считал организацию таких форм поведения, которые еще ни разу не встречались в опыте человека. При этом он выделял три функции воображения:

а) функцию сублимации, т. е. «социально высшей реализации неосуществившихся возможностей»;

б) функцию воспитательную, назначение и смысл которой – организовать поведение ребенка в соответствующей игровой форме;

в) функцию эмоциональную, когда воображение «является тем аппаратом, который непосредственно осуществляет работу наших эмоций» [38, с. 183-186].

Если большинство ученых в качестве традиционно выделяемых признаков воображения отличают такие как преобразование и оперирование образами внешнего мира, то отличительной чертой художественного воображения является формирование этих образов на чувственной основе. При этом образы художественного воображения, не имеющие прототипов в объективной реальности, всегда связаны со значением и смыслом понятий [122, с. 66].

Образное или сенсорно-перцептивное воображение включает в себя зрительные, пространственные, двигательные, слуховые (в том числе музыкальные) виды воображения [30]. Однако, по мнению многих

исследователей, чувственная ткань художественного воображения строится преимущественно на материале представлений об изобразительном языке конкретных видов искусства [7; 40; 122; 149; 193]. Так, английский логик Р. Скрутон в работе «Искусство и воображение: исследование по философии сознания» утверждает, что, хотя термин «воображение» включает целый ряд самых разнообразных явлений, в сущности, он употребляется для передачи одного единственного понятия – «видения чего-то». Даже переводя свое исследование в область психологии восприятия музыки, он сравнивает его с понятием «слышать как бы» [193].

Вместе с тем, исследователи отмечают и другое качественное отличие художественных образов воображения, которое состоит в том, что объективное и субъективное содержание предстают в них в равноправном единстве. Это означает, что такие образы «являются одновременно отображением объективности вещей и эстетического к ним отношения» [122, с. 67]. В этом случае деятельностью воображения в идеально преобразованной форме совершается сжатие или растяжение пространственно-временных характеристик действительности, что-то преувеличивается или преуменьшается, дается в гротескном изображении, преднамеренно деформируется. При этом воображение как бы выносит на поверхность самое существенное в предмете, «стремится представить внутреннему созерцанию во всей наглядности и полноте любую мысленную абстракцию в общую идею» [там же, с. 68].

Хотя современная теория познания и психология преимущественно относят воображение к интеллектуальному, то есть сознательному и осознаваемому уровню творчества [74], но большое количество экспериментальных данных свидетельствует о том, что способность комбинирования различными образами, сопоставление их и нахождение

между ними связей, рождающих новые образы и мысли, далеко не всегда протекают лишь на уровне сознания. Неосознаваемое, интуитивное комбинирование чувственных образов нередко выделяет новые чувственные, визуальные целостные образы, из которых интеллект не всегда может выделить содержащуюся в них мысль. Это заставляет некоторых исследователей предположить, что воображение, тем более художественное воображение, нельзя относить исключительно к интеллектуальному уровню творчества или к интеллектуальным только способностям человека. по-видимому, оно «служит посредником между чувственным и интеллектуальным уровнями познания и творчества» [там же, с. 99], опираясь на ассоциативное мышление и ассоциативные чувствования.

Решение практических задач по развитию воображения в образовании и воспитании вывели на поиск механизмов формирования и структуры воображения (И. М. Розет, В. А. Скоробогатов).

Анализ показал, что художественное воображение эволюционирует как и сам человек. Оно развивается и на разных этапах развития выступает в различных формах и видах. При этом более простые виды включаются в структуру развитых форм в качестве их предпосылки и основы. Знание исходных видов воображения позволяет вычленить их в структуре сложного воображения [158]. Генетический ряд качественно различных форм и видов воображения состоит из нескольких уровней (см. табл.1).

Таблица 1 – Формы и виды воображения

Исходные уровни	Формы и виды воображения
Первый уровень	Предметно-чувственное воображение на основе пространственно-временной ассоциации предметных ситуаций прошлого, настоящего и будущего
Второй уровень	Первично-социализированное воображение на основе предметно-орудийной деятельности

Третий уровень	Социально-детерминированное воображение на основе наглядно-образного мышления
Четвертый уровень	Первичное художественное воображение на основе формирования познавательного-подобных образов действительности
Пятый уровень	Высшая форма воображения на основе творческого воображения художника

Знание исходных видов воображения не только позволяет вычлени их в структуре сложного воображения, но и раскрывает нам пути и способы их развития как компонентов сложного воображения. В частности, это важно для поиска путей развития художественно-творческих способностей в учебно-воспитательном процессе.

Еще одно направление поиска научно обоснованных методов развития художественно-творческих способностей связано с тем, что включение воображения в процесс учебной деятельности определяется большей или меньшей степенью неопределенности проблемной ситуации, полнотой или дефицитом информации, содержащейся в исходных данных задач. При этом ценность воображения состоит в том, что оно «позволяет принять решение даже при отсутствии полноты знаний, необходимых для выполнения задачи» [151, с. 163].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил констатировать, что художественно-творческие способности личности проявляются как сложная многоуровневая система, основным компонентом которой является художественное воображение, формирующееся на основе наглядно-образного, ассоциативного мышления. Вместе с тем, основой традиционных педагогических воздействий по-прежнему служат качества психики, которые формируют частные художественно-творческие способности (специальная обучаемость, сенсорные способности и т.п.). Очевидно, что поскольку все эти качества играют лишь подчиненную роль, служат средством, то делать

на них опору бесперспективно [100]. Главной целью должно стать развитие художественного воображения как основы развития художественно-творческих способностей.

К сожалению, почти полное отсутствие соответствующих исследований не дает возможность сколько-нибудь подробно говорить о предпосылках художественно-творческого развития студентов педагогических вузов, в том числе будущих учителей начальных классов. Отказ от попыток решать эту задачу «попросту снимает вопрос о развитии художественно-творческих способностей» [101, с.53]. Поэтому необходим поиск психологически обоснованных методов, приемов работы, которые дадут надежду на успешное решение этой задачи.

1.2. Теоретико-методологические основания проблемы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов

Теоретико-методологические основания определяют стратегические направления исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, к которым относится:

1) упорядочение терминологического пространства проблемы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов;

2) определение особенностей и свойств процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов;

3) выявление его закономерностей и принципов;

4) определение перспектив развития изучаемого направления.

Исходя из понимания развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве теоретико-методологических оснований были выбраны системный, аксиологический и личностно ориентированный подходы.

Системный подход, предметом разработки логики и методологии которого является изучение общих принципов организации системных исследований, обеспечивает правильность рассмотрения содержательных и формальных аспектов научной проблемы. Философские и педагогические исследования в области эстетического воспитания убедительно доказывают необходимость рассмотрения процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов с точки зрения системного подхода. Понимание процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов как процесса интериоризации эстетических ценностей обусловило использование аксиологического подхода. Необходимость выявления на основании совокупного научного опыта практических аспектов решения поставленной проблемы, в том числе разработки методико-технологического обеспечения процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов обусловила выбор личностно ориентированного подхода в качестве практико-ориентированной тактики исследования.

Взаимодополняющая разработка вышеуказанных подходов обеспечила комплексное исследование процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов и позволила выявить его новые возможности. Рассмотрим каждый из выделенных подходов во взаимной связи с остальными, а также

представим их значение и результаты использования для решения стоящей перед нами проблемы.

Системный подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Это определяется его уровнем методологии и выполняемыми в научном познании принципами. Системный подход обеспечивает правильную постановку проблемы и задает общее направление научному поиску. Поэтому опора на системный подход в нашем исследовании позволяет представить методологию процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов с системных позиций и изучить процесс развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов как педагогическую систему.

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем. Впервые идея системного подхода была сформулирована русским ученым А. А. Богдановым в 1912-1928 гг. в работе «Всеобщая организационная наука (тектология)». Позже в середине 30-х годов эта идея была возрождена Л. фон Берталанфи в работе «Общая теория систем». Основная задача концепции системного подхода состояла в том, чтобы, опираясь на понимание системы как комплекса взаимосвязанных элементов (частей), найти совокупность законов и принципов, объясняющих поведение, функционирование и развитие систем разных классов.

Методология системного подхода представлена в трудах А. Н. Аверьянова, В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, Э. Г. Юдина и др. Его педагогическая интерпретация дана в работах В. П. Беспалько, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, В. А. Якунина и

др. Реализация системного подхода применительно к специфическим педагогическим объектам предполагает выстраивание логики определенных исследовательских шагов, позволяющих увидеть и исследовать предмет познания как систему. Так же, как и в общенаучной системологии, педагогическая программа системного исследования и его методика выстраиваются на основе конкретизации сущности системного подхода: рассмотрение взаимосвязанной совокупности элементов, выступающих как целостность по отношению к среде; синтез всех «срезов» полисистемного и полиструктурного объекта в целостную картину; анализ одной, существенной, определяющей, системообразующей стороны объекта.

Системный подход, являясь методологией, выполняет соответствующие методологические функции – нормативную и дескриптивную. Нормативная функция системного подхода реализуется в разработке инструкций осуществления научной деятельности и служит для обеспечения правильной постановки проблемы с содержательной и формальной точки зрения; представления определенных средств для решения поставленных задач и проблем; улучшения организации научных исследований.

Дескриптивная функция системного подхода реализуется при изучении тенденций и форм развития познания объекта со стороны его методов, категориального и понятийного аппарата.

Системный подход носит общенаучный характер, применяется в различных областях научного знания и реализуется в двух основных направлениях: в методологии и теории и в сфере прикладных исследований. Основной особенностью системного подхода является его ориентация на изучение объекта как целого и разработку методов изучения объекта как целого. Данные методологические функции системного

подхода определяют его научный статус, в том числе его связь не с самими объектами, а со знаниями об объектах; его возможность создавать системное знание; его ориентацию на определенные области и направления науки. Являясь методологическим подходом с высокой степенью универсальности и абстрактности категорий и понятий, системный подход определяет структуру и стиль научного мышления и оказывает влияние на современную науку.

Любое системное исследование ориентировано на фиксацию характерных особенностей системного объекта на основе определенных принципов, наиболее значимыми из которых мы считаем представление о целостности изучаемой системы через понятия связи и типологии связей; представление об упорядоченности системы на основе понятий структуры и организации; реализация целевого анализа, приводящего к постановке цели и оцениванию целесообразного характера функционирования системы.

Эффективное и адекватное применение системного подхода предполагает, прежде всего, что объект изучения будет рассмотрен как *система*. В рамках нашего исследования под системой будет пониматься совокупность элементов, характеризующаяся следующими признаками [181, с. 86-87]:

- 1) между элементами существует взаимная связь;
- 2) элементы взаимодействуют между собой;
- 3) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого;
- 4) свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов;

5) свойства совокупности в целом не выводятся из свойств составляющих ее элементов; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов;

б) существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

Системный подход содержит возможности междисциплинарного исследования любой проблемы с точки зрения общих закономерностей развития, адекватно конкретизируемых применительно к специфике исследуемой проблемы.

Применение системного подхода в педагогических исследованиях требует идентификации изучаемого феномена как *педагогической системы*, которая трактуется как система, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса [182, с. 53-54]. Данное определение расширяет круг педагогических объектов, к которым можно применить системный подход. В этом смысле педагогическая система может рассматриваться не только как образовательное учреждение или система образования в целом, но и дидактический метод, технология и т.п.

Педагогическая система по своей природе социальна, представляет собой сложноорганизованное, упорядоченное целое. Она подчиняется законам, правилам, принципам, установленным человеком, поэтому определяется как искусственная. Педагогическая система является динамической, так как она изменяет свойства во времени, преобразуется под воздействием факторов внешней среды и при влиянии внутренних факторов. Преобразования в системе вследствие управления носят упорядоченный, а не стихийный характер, и поскольку педагогическая система представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов, а взаимодействие с окружающими системами обеспечивается не только с помощью управления, но и

благодаря внутренним механизмам, то можно говорить о самоуправлении педагогической системы. Существенным признаками педагогической системы является ее целенаправленность и открытость. Таким образом, рассматривая понятие «педагогическая система», отметим, что данные системы являются искусственными, социальными, развивающимися и открытыми системами. Они формируются и функционируют в рамках образовательных учреждений, обеспечивая достижение социально значимых целей. Строение, содержание и целевые ориентации педагогических систем отражают внешние социальные условия жизни государства и определяются в своей основе нормативно-правовыми актами [там же, с. 97].

Изучение процесса развития художественно-творческих способностей с точки зрения его системных свойств осуществлялось М. А. Верб, С. А. Герасимовым, В. А. Крутецким, Б. Т. Лихачевым и др. Они изучали возможности системного подхода к исследованию эстетического воспитания, выявляли его системную природу, рассматривали отдельные компоненты эстетического воспитания и связи между ними. Принимая во внимание имеющийся опыт и результаты проведенных исследований, представим нашу позицию в отношении системных свойств процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Использование общих идей системного подхода осуществлялось нами через целостную реализацию следующих положений:

1. Системный подход выступает общенаучной основой исследования процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, обеспечивая рассмотрение его объекта, процесса и результата как педагогических систем.

2. Процесс развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов по своей природе системен и представляет собой проявление упорядоченного воздействия педагога на обучающегося.

3. Процесс развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов является педагогической системой, исследование которой подразумевает изучение составляющих ее компонентов, элементов, связей, системообразующих факторов.

4. Процесс развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов является подсистемой современной системы эстетического воспитания, позволяя использовать ее основные системообразующие аспекты и особенности.

5. Процесс развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов как система является целостным образованием, содержащим возможности конструктивных изменений для его реализации в различных условиях с сохранением системного единства.

Следует отметить, что использование данного подхода для предмета нашего исследования сводится к его реализации в трех основных аспектах – динамическом (к процессу исследования), статическом (в отношении результата и объекта процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов) и методологическом (при формировании теоретико-педагогических оснований процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов).

Рассматривая использование системного подхода для предмета нашего исследования, отметим, что согласно логике системного подхода, результат развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов должен быть описан через его элементы,

компоненты, структуру, системообразующие факторы и связи между ними. Применяя данный подход к исследованию процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, мы выявили следующую совокупность системных свойств.

Выявление *элементов* процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов предполагает рассмотрение их как минимальных компонентов системы, которые с точки зрения системного исследования являются элементами целого, выполняющие определенную функцию. С точки зрения системы субстрат элемента не важен, особое значение имеет его функциональная направленность – быть элементарной единицей, способной к относительно самостоятельному осуществлению определенной функции. Элементарной единицей процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов является воспитательная задача, под которой понимается осмысленная педагогическая ситуация, обеспечивающая достижение цели процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

В современной педагогике существуют разнообразные подходы к выделению *компонентов* педагогической системы. В. А. Сластенин среди компонентов педагогического взаимодействия выделяет:

- 1) взаимодействие педагогов с содержанием и средствами образования;
- 2) взаимодействие педагогов и воспитанников с содержанием и между собой;
- 3) взаимодействие педагогов и воспитанников с использованием разнообразных средств не по поводу содержания образования;

4) взаимодействие воспитанников с содержанием образования с использованием различных средств [160, с. 218].

В рамках нашей концепции в качестве компонентов процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов будут выступать формирование и развитие художественно-эстетического восприятия, эстетической оценки, творческого воображения. Именно совокупность данных направлений характеризует процесс развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов как целостного образования.

Установление *системообразующих факторов* между компонентами системы предполагает определение сущности понятий «связь» и «системообразующий фактор». Если понятия «система» и «целостность» ориентируют на определенную постановку проблемы и выработку соответствующей стратегии исследования, то понятие связи выступает в качестве средства. Анализ философской и педагогической литературы позволяет выделить следующие типы связей, присущие процессу развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов как педагогической системе:

- связи взаимодействия, обеспечивающие связи объектов и связи субъектов;

- связи преобразования, обеспечивающие непосредственное взаимодействие субъектов процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, реализующиеся через объекты процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов;

- связи функционирования, обеспечивающие как реальное состояние, так и развитие процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов;

- связи развития, обеспечивающие модификацию функциональных связей;

- структурные связи, обеспечивающие взаимосвязь между компонентами процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Системообразующие факторы в самом общем смысле представляют собой все явления, силы, процессы, связи, которые приводят к образованию системы. Основываясь на выделенных типах системных связей, к системообразующему фактору мы относим цель – развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Таким образом, использование системного подхода позволило раскрыть системные свойства процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Вместе с тем, рассмотрение процесса интериоризации эстетических ценностей, на котором базируется процесс развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, обусловило выбор аксиологического подхода в качестве теоретико-методологической стратегии исследования.

Аксиологический подход был выбран нами в качестве теоретико-методологической стратегии исследования процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Его использование позволяет выявить аксиологический потенциал развития ценностно-смысловой сферы будущих учителей начальных классов.

Использование аксиологического подхода будет осуществлено нами на фоне реализации системного подхода, что позволит осуществить систематизацию аксиологических характеристик изучаемого феномена.

Отметим, что рассмотрение эстетического воспитания с точки зрения аксиологического подхода широко распространено в научной литературе. Методология аксиологического подхода активно разрабатывается в трудах Ю. Б. Борева, А. Я. Зися, Е. П. Крупник, В. В. Медушевского и др. В целом для всех представителей отечественной аксиологической концепции свойственно понимание эстетического воспитания как процесса развития эмоционально-оценочного отношения субъекта к объекту эстетической ценности, в ходе которого развивается эстетическая активность обучающихся.

Рассматривая теоретико-методологическую стратегию процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, представим особенности аксиологического подхода в целом и трактовку аксиологического подхода применительно к процессу развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Основы аксиологического подхода были заложены русскими и зарубежными философами (Н. О. Лосский, В. П. Тугаринов, М. С. Каган и др.), разработавшими основы теории ценностей, раскрывшими сущность понятия, выделившими и описавшими основные группы ценностей. В работах психологов (Л. И. Божович, А. Маслоу, Г. Олпорт, С. Л. Рубинштейн и др.) показана связь между системой ценностей человека, его эмоциональным и волевым развитием.

В настоящее время аксиологический подход имеет общенаучный статус наравне с системным и личностно ориентированным. Проблемы, связанные с человеческими ценностями, ученые относят к числу важнейших научных философских, психологических, педагогических проблем. Это связано с той ролью, которую играют ценности в развитии человека и общества, выступая интегративной основой как для отдельно

взятого индивида, так и для любой малой или большой социальной группы, культуры, нации, для человечества в целом.

Разработанная в философии и психологии методология аксиологического подхода в настоящее время активно проецируется на педагогическую область. В отечественной педагогике ее аксиологические основания рассматриваются как в аспекте аксиологического подхода, так и науки – педагогической аксиологии. Опора на ценностный подход, по мнению В. А. Сластенина, позволяет рассматривать образование как «социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в основных идеях: универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей, единство целей и средств, приоритет идеи свободы» [159, с. 27].

Аксиологический подход позволяет изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей, и непосредственно связан со сложным понятием «*ценность*». Сложность определения сущности этого явления связана с его многозначностью. Понятие «ценность» в его психологической трактовке эквивалентно некоторому комплексу психологических явлений, которые терминологически обозначаются разными понятиями, но семантически однопорядковы: Н. Ф. Добрынин называет их «значимостью», А. И. Божович «жизненной позицией», А. Н. Леонтьев «значением» и «личностным смыслом», В. Н. Мясищев «психологическими отношениями». По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве объектов ценностного отношения и оцениваться в дихотомии добра и зла, истины и заблуждения, красоты и безобразия, допустимого или запретного, справедливого и несправедливого. Понятие «ценность» как ключевая категория

аксиологического подхода в настоящее время широко изучается и в педагогике в связи с признанием ее большого методологического значения.

Рассмотрение процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов с точки зрения аксиологического подхода обуславливает анализ понятий «эстетическая ценность» и «ценностные ориентации».

Изучение литературы позволило нам выявить следующие аспекты, раскрывающие специфику эстетических ценностей, а именно:

1) эстетические ценности как сложное, многокомпонентное явление представляют собой синтез трех основных значений: вещественно-предметного (характеристика внешних эстетических свойств вещей, предметов или явлений), психологического (психологические качества человека как субъекта эстетических ценностных отношений), социального (отношение между людьми, благодаря которым эстетические ценности обретают общезначимый характер);

2) эстетическими ценностями могут обладать все предметы и явления реальной и мыслимой действительности;

3) основным видом эстетических ценностей является «прекрасное», которое в свою очередь выступает во множестве конкретных вариаций;

4) эстетические ценности могут сочетаться с другими ценностями, образуя новые ценности («нравственная красота», «художественная правда», «красивый поступок» и т.п.);

5) эстетические ценности выступают как своеобразные «смысловые универсалии» (В. Франкл), включая в себя ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения;

б) эстетические ценности входят во внутреннюю структуру личности в форме ценностных ориентаций только в результате их предварительной эмоционально-положительной оценки;

7) эстетические ценности существуют на двух уровнях: на уровне жизненных ценностей (гармония внешнего мира, любовь между людьми, чувство счастья в человеческой душе и т.п.) и на уровне ценностей культурных: ценности прекрасного, воплощенные в искусстве, воспроизводящем внешний мир (изобразительное искусство), раскрывающем связи между людьми (поэзия), выражающем внутренний мир человека (музыка).

Как можно заметить, аксиологический плюрализм эстетических ценностей подчеркивает актуальность ценностного подхода в разработке теоретико-методологических аспектов проблемы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. При этом педагогический аспект проблемы ценностной ориентации в процессе развития художественно-творческих способностей в общем виде состоит в том, чтобы широкий спектр эстетических ценностей сделать предметом осознания, переживания как особых потребностей, сделать так, чтобы они стали субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности, ее ценностными ориентациями.

В педагогической литературе ценностные ориентации рассматриваются как относительно устойчивые, социально обусловленные, избирательные отношения человека к совокупности материальных и духовных общественных благ и идеалов, относя к ним предметы, цели, средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности [73].

Существуют различные попытки расположения ценностных ориентаций по иерархическим рядам и рангам:

- 1) ценности жизни и ценности культуры;
- 2) ценности духовные, социальные и материальные;
- 3) высшие ценности бытия, ценности материальной жизни, ценности социальной жизни, ценности духовной жизни и культуры, куда входят и эстетические ценности.

Многочисленные исследования убедительно показывают, что ценностные ориентации:

- определяют цели и средства деятельности человека;
- существенно влияют на его восприятие окружающей среды;
- являются необходимым элементом самосознания личности.

Определившись с основными понятиями аксиологического подхода и их особенностями в области педагогики, представим полученные нами результаты его использования при изучении проблемы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Исходя из понимания аксиологического подхода как аппарата, обеспечивающего изучение ценностной картины педагогического явления, мы считаем, что его использование должно выражаться в определении ценностного наполнения процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, отражая его системные характеристики (в соответствии с выбранными теоретико-методологическими основаниями).

Использование общих идей аксиологического подхода применительно к процессу развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов осуществлялось нами через целостную реализацию следующих положений:

1. Аксиологический подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования проблемы развития художественно-творческих

способностей будущих учителей начальных классов, обеспечивая рассмотрение его процесса и результата с точки зрения формирования определенной системы ценностей.

2. Процесс развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов с точки зрения аксиологического подхода представляет процесс, который направлен на осознание, переживание широкого спектра объективных ценностей культуры как особых потребностей, делающий их субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности, ее ценностными ориентациями.

3. Опора на аксиологический подход подразумевает изучение эстетических ценностей через соотнесение их с другими ценностями личности на уровне эмоциональных реакций и личностной значимости.

4. Интериоризация эстетических ценностей обеспечивает развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов в процессе постоянной целенаправленной эстетической творческой деятельности.

5. Результат развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов определяется степенью сформированности ценностных ориентаций личности.

Ценностные ориентации – это широкая система ценностных отношений личности, поэтому они проявляются как избирательно-предпочтительное отношение не к отдельным предметам и явлениям, а к их совокупности, выражая общую направленность индивида на те или иные виды ценностей. Формирование ценностных ориентаций позволяет ребенку избирательно относиться к окружающим явлениям действительности, другим людям, адекватно воспринимать и оценивать

субъективную и объективную значимость эстетических ценностей, т.е. ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что ценностные ориентации рассматриваются в когнитивном, эмоционально-оценочном, мотивационно-поведенческом аспектах.

Когнитивный аспект предполагает фиксацию в сознании результата овладения знания об эстетической ценности. Он выражается как на уровне представлений (ценность – не ценность), так и на уровне эстетических понятий и категорий (прекрасное, безобразное и т.п.).

Эмоционально-оценочный аспект представляет возможность для выявления особенностей отношения личности к эстетическому объекту, которое может проявляться в создании общего эмоционального фона, ситуативном выборе эмоциональных оценок, устойчивых эмоционально-оценочных переживаниях.

Мотивационно-поведенческий аспект отражает практический, действенный характер ценностной ориентации. Активность личности по присвоению эстетической ценности может выступать в нескольких формах. Источником «познавательной» активности являются познавательные интересы по отношению к эстетической ценности, «рефлексивная» активность побуждается мотивами самопознания себя как носителя эстетической ценностной ориентации. В основе творческой активности находятся мотивы будущей творческой самореализации.

Таким образом, сформированные в процессе развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов ценностные ориентации являются интегративным личностным образованием, которое включает знание сущности эстетической ценности, эмоционально-оценочное отношение к ней и выражается в творческой активности личности по присвоению данной ценности. Тем самым

ценностные ориентации становятся способом самореализации *личности*, поэтому совершенно ясно, что реализация аксиологического подхода в процессе развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов осуществляется в единстве с личностно ориентированным подходом, в котором процесс эстетического воспитания раскрывается «сквозь призму отдельной личности» для получения «живого знания» [174].

При отборе базовых ценностей, которые должны войти в структуру личности, стать центром ценностной системы в процессе развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, мы ориентировались на три группы «вечных ценностей» или смысловых универсалий, выделенных В. Франклом:

1) ценности творчества, позволяющие человеку осознать, что он создает;

2) ценности переживания, позволяющие человеку осознать, что он переживает и сопереживает;

3) ценности отношения, позволяющие человеку осознать отношение к общественным нравственным ценностям [там же, с. 299-300].

Аксиологическое содержание процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов определяет формирование целого ряда ценностей.

Ценности, которые реализуются в продуктивных эстетических творческих действиях, мы будем называть «ценностями эстетического творчества». К ним мы относим создание творческого продукта эстетической деятельности; создание «воображаемых миров» (воображаемых картин, сказочных героев, созвучий, декораций и т.п.); ролевые переживания, возникающие в результате не поведенческого, а

чувственного проигрывания социальных и психологических ролей, задаваемых писателем, композитором, художником; стремление к реализации своих эстетических творческих способностей; стремление найти неожиданные решения художественно-творческих задач; стремление к самосовершенствованию в различных видах художественной деятельности; стремление к избеганию стереотипов в процессе создания художественных образов; стремление находится в пространственно-временном мире созданных художественных образов и т.п.

Ценности, которые реализуются в переживаниях в процессе эмоционально-оценочной деятельности, мы будем называть «ценностями эстетического переживания». К ним принадлежат стремление к сопереживанию героям произведений искусства, обязательно подразумевающее представление себя на их месте, идентификацию с ними; чувствительность к явлениям окружающего мира, в том числе к красоте природы и произведениям искусства; стремление к получению эстетических впечатлений.

Третью группу ценностей мы будем называть «ценностями эстетического отношения», которые, с одной стороны, позволяют осознать свое отношение к ценностям Добра, Истины и Красоты, а с другой, связаны со стремлением к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми, взаимопонимания, помощи, эмпатии в процессе эстетической творческой деятельности.

Формирование ценностных ориентаций – процесс достаточно сложный, имеющий определенную протяженность, не предусматривающий навязывания, напротив, предполагающий деликатность в становлении аксиологических позиций. Интериоризация ценностей требует внимания как к отдельному звену, так и к полному циклу их развертывания. С точки зрения аксиологического подхода

процесс интериоризации эстетических ценностей может быть представлен в виде цепочки этапов.

Первый этап – это предъявление ценностей, которое должно строиться на основе нескольких обязательных *условий*:

1) свобода выбора эстетических ценностей, видов и способов эстетической деятельности;

2) возможность полноценного обсуждения предлагаемых эстетических объектов, отсутствие давления и авторитарности;

3) создание специальных ситуаций.

Предъявляемые ценности можно представить в двух основных категориях: в виде понятий, норм, идеалов и в виде предмета, эстетического объекта, явления, произведения искусства.

Второй этап – эмоционально-чувственное принятие ценностей. Эмоционально принятые ценности становятся внутренним руководством к эстетической творческой деятельности. Таким образом, важнейшими *условиями* передачи значимых ценностей в процессе развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов являются:

1) эмоциональное постижение эстетического объекта (произведений музыкального, литературного, изобразительного, театрального искусства) в процессе наблюдения за эмоциональными реакциями окружающих;

2) осознание личной и общественной значимости воспринимаемого эстетического объекта;

3) включение эстетической ценности в систему ценностных ориентаций через соотнесение ее с другими ценностями на уровне эмоциональных реакций и личностной значимости.

Таким образом, логика присвоения эстетических ценностей на третьем этапе выстраивается следующим образом: эмоциональное принятие эстетических ценностей; акцентирование ценности; ценностное сопоставление.

Четвертый этап характеризуется эмоциональным принятием и осознанием значимости ценностей. Осознанное принятие осуществляется в условиях их идентификации с ценностно-смысловыми образованиями личности в процессе соотнесения ценностной ориентации с иерархией субъективно значимых личностных ценностей учащегося. Внешние влияния проникают в глубь личности, становятся частицей ее «Я», формируя не только желание, но и потребность совершать поступки и действия по реализации усвоенных ценностей. *Условиями* интериоризации эстетических ценностей являются:

1) использование методов акцентирования эмоций, двойного выражения чувств в процессе восприятия произведений искусства;

2) эмпатийное взаимодействие в процессе эстетической творческой деятельности;

3) создание ситуации успеха-неуспеха, ситуации новизны, ситуации эмоционального взрыва, психорольевых ситуаций (игры, церемонии, обряды, драматизации, фольклорные праздники и т.п.).

Подводя итог, отметим, что аксиологический подход позволил рассмотреть процесс и результат процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов с точки зрения формирования определенной системы ценностей. Вместе с тем, он не отражает аспекты полисубъектного взаимодействия, связанного с реально существующим, особым уровнем взаимодействия между субъектами, находящимися в субъект-субъектных отношениях и объединенных совместной эстетической творческой деятельностью.

Поэтому для решения практических аспектов развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов мы определяем в качестве практико-ориентированной тактики личностно ориентированный подход.

Назначение данного подхода состоит в изучении технологического обеспечения процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, позволяющего оптимизировать межличностное взаимодействие в рассматриваемом процессе. Поэтому мы считаем данный подход весьма продуктивным.

В самом общем виде личностно ориентированный подход, как и любой другой теоретико-методологический подход, сводится к изучению объекта в определенном ракурсе, с проекцией результатов исследования на ту или иную теоретическую область и представлением сделанных выводов в специальных научных терминах. Его появление в современной педагогической науке связано с идеологическими (на уровне государственной политики), теоретическими (на уровне построения моделей образования в педагогике) и практическими (на уровне деятельности отдельных педагогов и учебных заведений) попытками преодоления отчуждения личности как ученика, так и учителя в традиционной системе образования.

Теоретическими предпосылками становления личностно ориентированного подхода в педагогических исследованиях служат идеи философской и педагогической антропологии (Б. М. Бим-Бад, В. В. Зеньковский, В. П. Зинченко, В. В. Розанов и др.), работы представителей гуманистического движения в психологии и педагогике (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Ш. А. Амоношвили, В. А. Сухомлинский и др.). Значительный вклад в разработку теоретических

и методологических основ данного подхода внесли Е. В. Бондаревская, С. Л. Братченко, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.

Личностно ориентированный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучаемого как личности на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса. В рамках данного подхода личность рассматривается как сознательный субъект, обладающий устойчивой системой индивидуальных свойств, а индивидуальность понимается как неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни.

В ходе исследования нами были выявлены следующие принципы личностно ориентированного подхода применительно к исследованию проблемы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Принцип ситуативности процесса личностно ориентированного художественно-эстетического воспитания. В опоре на данный принцип процесс развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов строится на ситуациях, предполагающих эвристический поиск их решения. Это обеспечивает его гибкость и вариативность, вплоть до выстраивания индивидуальной воспитательной траектории с учетом характера и специфики меняющихся эстетических потребностей и индивидуальных способов эстетической творческой деятельности. Опора на принцип ситуативности предполагает: коммуникативно-ориентированное взаимодействие и непосредственное диалогическое взаимодействие.

Принцип адаптивности и психологической комфортности процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей

начальных классов. Опора на данный принцип в процессе развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов предполагает опору на внутреннюю мотивацию.

Принцип синтеза познания, аффекта и творческого действия. Опора на данный принцип в процессе развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов обуславливает использование разнообразных методов и приемов художественно-эстетического воспитания, которые вовлекают обучающихся в процессы *познания* эстетических ценностей, совместной эстетической творческой *деятельности* и эмоционального эстетического *восприятия*.

Принцип эмоционально-ценностной ориентации процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Данный принцип предполагает обогащение эстетического воспитания личностно-значимым содержанием, включающим не только эстетическую информацию, но и использование эмоционально-насыщенных образов, символов, метафор, аналогий.

Системный подход позволил выявить компоненты стратегии деятельности педагога по реализации процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, который осуществляется не стихийно, а в результате сложной совокупности действий. В связи с этим становится актуальным рассмотрение основополагающего механизма организации педагогической деятельности, обеспечивающего и поддерживающего развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, и способа его реализации.

В контексте нашего исследования понятие «механизм» мы будем рассматривать как совокупность целенаправленных, взаимосвязанных и технологически упорядоченных действий, направленных на реализацию

процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы показывает, что ключевыми составляющими механизма организации процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов являются: 1) наделение личностным смыслом эстетических ценностей и способов эстетической творческой деятельности; 2) создание развивающей воспитательной среды; 3) организация диалогового общения.

Опираясь на методологию личностно ориентированного подхода, рассмотрим подробнее вышеуказанные составляющие механизма организации процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Аксиологический подход, обеспечивающий рассмотрение процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов с точки зрения формирования определенной системы ценностей, позволил в качестве одной из основных составляющих механизма организации процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов выделить ***наделение личностным смыслом эстетических ценностей и способов эстетической творческой деятельности.*** Как показывает анализ исследований крупнейших отечественных методологов личностно ориентированного подхода, «наделение знания личностным смыслом совершается через такие операции, как оценивание, означивание, осмысливание, рефлексия» [155, с. 82]. Операция оценивания в процессе развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов имеет отношение одновременно как к познанию, рациональной оценке, суждению о воспринимаемых эстетических объектах, так и к социальной ориентации в процессе сопоставления

эстетических объектов с этическими, нравственными, эстетическими идеалами и нормативами. Операция означивания связана с наделением личным значением данных чувственного восприятия эстетического объекта. Операция осмысливания направлена не только на понимание, но и на выявление собственной интерпретации воспринимаемого эстетического объекта, наделение его смыслом. Рефлексия – это операция, которая побуждает к размышлению, анализу собственных мыслей и переживаний, в результате чего формируется личностный смысл приобретаемой эстетической ценности.

Следующей составляющей механизма организации процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов является *создание развивающей воспитательной среды*. Многоаспектная по содержанию развивающая воспитательная среда должна давать возможность самореализации для каждого обучающегося. Разнообразная внутри, но одинаковая для всех, она позволяет выявить подлинную индивидуальность учащегося. Исходя из этого, характеристики развивающей воспитательной среды должны включать следующие моменты: 1) специальное конструирование содержания эстетического воспитания для выявления в нем субъектных возможностей и раскрытия личностных смыслов; 2) опора на полимодальное эстетическое восприятие.

Опора на методологию личностно ориентированного подхода подразумевает не только раскрытие индивидуальных смыслов и ценностей, но и обмен личностными потенциалами между обучающимися. При этом основным способом обмена выступает диалог «как определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообоснования личности в условиях множественности культур» [там же, с. 23]. Вот почему *организация диалогового общения* является третьей

составляющей механизма организации процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Эффективность диалогического общения в процессе развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов зависит от: равноправного взаимодействия субъектов диалогового общения; соотношения содержания, способа, ритма, характера общения и реагирования участников диалогового общения; умения актуализировать накопленный жизненный и эстетический ценностный опыт.

Раскрытие механизма организации процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов требует выявления способа, при котором этот механизм осуществляется с наибольшей эффективностью. В качестве основного способа реализации механизма организации процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов мы выделили создание эстетических личностно ориентированных ситуаций. В контексте нашего исследования эстетической личностно ориентированной ситуацией мы называем ситуацию, включающую в эстетическую творческую деятельность, в которой проявляются эмоциональные и ценностно-мотивационные стороны личности. Эстетическая личностно ориентированная ситуация в самом общем виде включает: эстетический объект или вид эстетической деятельности, содержащие эстетико-оценочную и познавательную проблемы и создающие область самореализации; субъектов эстетической личностно ориентированной ситуации, выступающих= носителем определенных эстетических ценностей; условия актуализации эстетических ценностей; способы художественно-эстетического освоения объекта, характеризуемые степенью креативности и индивидуальности.

Технология создания эстетических лично ориентированных ситуаций, предполагающих диалогическое общение, предусматривает определенные «шаги», последовательность которых выявлялась на основе обобщения таких вариантов диалога, как:

- 1) определение проблемы, интересующей субъектов диалога;
- 2) рассмотрение проблемы в контексте значимых эстетических ценностей как одного из аспектов его «личностной картины мира»;
- 3) использование усвоенных эстетических ценностей и способов эстетической деятельности в качестве средства межсубъектного общения.

Эстетические лично ориентированные ситуации представлены следующими видами: лично ориентированными ситуациями эстетического восприятия; эстетического самовыражения; эмоционально-оценочной и коммуникативно-эстетической лично ориентированной ситуацией (табл. 1).

Таблица 2 – Виды эстетических лично ориентированных ситуаций

№	Вид эстетической лично ориентированной ситуации	Назначение эстетической лично ориентированной ситуации
1.	Лично ориентированная ситуация <i>эстетического восприятия</i>	Организация совместной эстетической творческой деятельности с целью эстетического «распредмечивания» предметов
2.	<i>Эмоционально-оценочная</i> лично ориентированная эстетическая ситуация	Субъективная оценка объективной эстетической ценности, формирование эстетического отношения, оценки, суждения, идеала
3.	Лично ориентированная ситуация <i>эстетического самовыражения</i>	Решение разнообразных художественно-творческих задач с целью развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов
4.	<i>Коммуникативно-эстетическая</i> лично ориентированная ситуация	Формирование нравственно-эстетической коллизии, служащей основой эстетики в человеческих взаимоотношениях

Технология организации каждого вида эстетических лично ориентированных ситуаций включает в себя следующие операции: уточнение цели построения эстетических лично ориентированных

ситуаций; отбор эстетических объектов для общения; организация эстетических отношений в процессе любых видов эстетической творческой деятельности; оценка и самооценка результатов эстетической творческой деятельности.

Таким образом, опора на личностно ориентированный подход как практико-ориентированную тактику процесса развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов позволил рассмотреть сущность взаимодействия, обеспечивающего и поддерживающего процессы самопознания, самореализации и саморазвития личности.

1.3. Система учебно-творческих задач как условие развития художественно-творческих способностей

Теоретическое исследование проблемы художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов создает предпосылки для разработки наиболее продуктивных путей и средств их развития, поиска определенных психолого-педагогических условий, способствующих их формированию в учебно-воспитательном процессе.

Анализ педагогической литературы показал, что вопрос о путях развития креативности приобретает все большую актуальность и значение. Тем не менее почти полное отсутствие соответствующих исследований в области развития художественно-творческих способностей студентов не дает возможности сколько-нибудь подробно говорить о непосредственно

педагогической практике этого процесса [100]. Чтобы сократить разрыв между теорией и практикой развития этого вида способностей в учебно-воспитательном процессе высшей школы, необходим поиск адекватных педагогических условий, разработка современной педагогической технологии.

Поставленные перед высшей школой задачи формирования творчески активной личности, способной к более эффективному усвоению знаний, их творческому использованию в практической деятельности, давно сформулированы и обсуждаются в контексте проблемы активизации познавательной деятельности студентов [53]. Переход от традиционной модели обучения и преимущественно регламентированных, программированных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим, обеспечивающим условия для роста творческих способностей студентов, обусловил появление такого понятия как «активное» или «проблемное обучение».

Систематическое изучение основ проблемного обучения было заложено в 70-х годах в трудах таких ученых как А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, С. И. Архангельский. По определению М. И. Махмутова проблемное обучение является типом развивающего обучения, в котором «сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки» [97, с. 257]. Он же отметил, что проблемное обучение дает возможность дидактике «перевести внимание практиков с развития репродуктивного мышления учащихся на развитие в обучении их продуктивного, творческого мышления» [98, с. 30]. Обоснованная в работах А. М. Матюшкина необходимость включения проблемных методов во все виды учебной работы обусловило введение понятия диалогического

проблемного обучения в рамках «субъект-субъективных» отношений преподавателя и студентов [96].

Позже были проведены специальные исследования, в той или иной мере раскрывающие специфику проблемного обучения в вузе. Это, прежде всего, работы В. И. Андреева, В. И. Загвязинского, Н. Р. А. Низамова и др. Была сделана попытка создания единой системы психолого-педагогических основ и принципов проблемного обучения, среди которых А. А. Тюков выделяет следующие [170, с. 93]:

1. Ориентированность учебного процесса на профессиональную деятельность будущего специалиста, когда эффективность результатов обучения связывается не только с усвоением необходимой системы знаний, умений, навыков, но и с развитием творческих способностей применять эти знания, умения, навыки в нестандартных ситуациях. Реализация этого принципа на практике означает переориентировку в основных представлениях о содержании образования в высшей школе, основой которого должны стать диалогическое мышление, творческие способности и профессиональное мастерство.

2. Принцип сотрудничества, согласно которому весь учебный процесс организуется как «система развивающихся ситуаций межличностных отношений преподавателей и их деятельности; студентов и их деятельности» [там же, с. 93].

3. Проблемность обучения, когда в отличие от традиционного обучение происходит не путем усвоения готовых знаний и образцов деятельности, а путем поиска решения проблем, оценки результатов деятельности.

Проблемное обучение относится к числу подлинно современных технологий организации учебного процесса. Исследования и широкая педагогическая практика показали, что оно обеспечивает глубокое

воздействие на личность, не только преобразуя процесс усвоения содержания образования, но и развивая творческие способности студентов. Так, опираясь на теоретические положения М. И. Махмутова, представленные в его работе «Проблемное обучение. Основные вопросы теории», в качестве основных функций проблемного обучения можно выделить [97, с. 262-263]:

- а) развитие творческих способностей и познавательной самостоятельности;
- б) формирование навыков творческого усвоения знаний;
- в) формирование навыков творческого применения знаний;
- г) формирование навыков и накопление опыта творческой деятельности.

Проблемное обучение, организуя целостную дидактическую систему, имеет свою структуру. Так, И. Я. Лернер, давая определение проблемному обучению как процессу решения специально разработанной системы проблем и проблемных задач, способствующих овладению опытом творческой деятельности, творческому усвоению знаний и развитию творческих способностей, выделил в качестве основных компонентов такие как «проблемная ситуация», «проблема» и «проблемная задача» [89, с. 101].

Задачи и процесс их решения привлекает внимание исследователей в различных областях науки, в том числе философов, социологов, математиков, психологов, педагогов. Выявившаяся в начале 70-х годов значимость этой категории для актуальных междисциплинарных исследований дала основание для разработки специального направления, исследующего как сами задачи, так средства, способы и процессы их решения [12]. Однако именно в педагогической практике и теории

исследование задач имеет самые давние традиции. Правда, играя важную роль в традиционной педагогике, термин «задача» употреблялся в основном для описания определенных форм учебного материала и учебных заданий. В последние десятилетия был развит иной подход к характеристике задач, когда они сами и процесс их решения, возникающие при этом отношения, используемые средства и полученные результаты стали составлять «структурную единицу процесса обучения» [55, с. 28].

Хотя сам термин «задача» используется в науке весьма многозначно, в самом общем виде он трактуется как «цель мыслительной деятельности, в процессе которой идет поиск путей средств ее разрешения для получения некоторого познавательного результата» [26, с. 97].

Для процесса обучения в высшей школе, являющегося объектом нашего исследования, наиболее содержательным является определение задачи, предложенное Р. А. Низамовым: «... задача – это система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в котором или четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна... или сведения сформулированы таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречия, требующие поиска новых знаний, доказательств, преобразований, согласования и т. д.» [117, с. 219].

Принимая за основу это определение, тем не менее, необходимо отметить, что в процессе профессиональной подготовки учителей имеет место особый случай организации решения задач, когда за основу берутся учебные педагогические задачи [111].

В педагогике под учебной задачей давно принято понимать специфический вид заданий, требующих от учащихся более или менее развернутых продуктивных или репродуктивных мыслительных действий [12, с. 148]. Однако в настоящее время это понятие трактуется гораздо

шире. Так Д. И. Богоявленский отмечает, что «любое содержание становится предметом обучения лишь тогда, когда оно принимает для учения вид определенной задачи, направляющей и стимулирующей учебную деятельность» [19, с. 25-39]. К этому же выводу приходит В. В. Репкин, определяя учебную задачу как специфическую форму организации содержания учебного материала [147].

Другой отличительной чертой учебной задачи по сравнению с задачей вообще является то, что учебная задача не только позволяет обучающемуся овладеть некоторым знанием, но и развивает его личностные качества [4]. При этом цель и результат решения задачи состоит не только в изменении предметов, с которыми действует субъект, но и в изменении самого действующего субъекта, овладевающего определенными способами действия. Именно на такую трактовку как исходную в характеристике учебных задач мы считаем возможным опереться в нашем исследовании.

В современных психолого-педагогических исследованиях уделяется все большее внимание изучению характеристик различных типов учебных задач. При этом проблема выделения различных типологий, как отмечают В. И. Андреев [4] и Н. Ю. Посталюк [134] имеет большую практическую значимость в связи с тем, что дидактический аспект классификации учебных задач неразрывно связан с прикладным, методическим ее аспектом. Наиболее полно этот вопрос рассмотрен в монографии Г.А. Балла «Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект» [12]. Выделенные исследователями важнейшие типы задач на основании их структурных свойств позволили сконструировать следующую схему (см. табл. 3).

Анализ структуры и содержания различных типов и видов учебных задач помогает осмыслить сущность задач, связанных с творчеством,

рассчитанных на выявление и развитие творческих способностей студентов в рамках учебно-воспитательного процесса. Речь идет об учебно-творческих задачах, ставших объектом самого пристального внимания и изучения в педагогических изысканиях последних лет.

В педагогической литературе встречается несколько попыток рассмотрения соотношений творческого и нетворческого характера учебной задачи, в том числе в работах таких исследователей как И. Ж. Арстанов, П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров, Г. А. Балл. Исследованию процесса решения творческой задачи посвящены и работы А. Ф. Эсаулова [179].

Таблица 3 – Типы и виды учебных задач

№	Типы задач	Виды задач	Структурные свойства
1	Типы задач, устанавливаемые относительно свойств предмета задачи	1. Индивидуальные 2. Родовые 3. Материально направленные 4. Информационные	1. Решают единичную задачу 2. Предлагают алгоритм решения, обеспечивающий решение любой задачи данного класса 3. Предмет задачи материален 4. Предметом задачи является модель моделируемой системы
2	Задачи, основанные на учете отношений между предметами и требованием задач	1. Принципиально неразрешимые 2. Принципиально разрешимые	1. Решение невозможно 2. Решение невозможно
3	Задачи, основанные на учете характеристики отношений между задачей и решателем	1. Рутинные 2. Нерутинные (проблемные) 3. Четкие 4. Нечеткие 5. Внешние 6. Внутренние	1. Известна модель способа решения задачи 2. Способы решения решателю неизвестны 3. Хорошо определенные задачи 4. Плохо определенные задачи 5. Предмет и требования к решению находятся вне решателя 6. Предметом решения служит имеющаяся в решателе модель
4	Задачи, основанные на отношениях между решателями, предметом задачи и внешней средой	1. Практические 2. Теоретические	1. Материально направленные задачи 2. Предусматривают активное изменение предмета задачи со стороны решателя

Кроме того, осмысление и обобщение сущности этого понятия с педагогической точки зрения мы находим в трудах В. И. Андреева, который в общем виде дал следующее определение учебно-творческой задаче: «Учебно-творческая задача - это такая форма организации содержания учебного материала, при помощи которого педагогу удастся создать учащимся творческую ситуацию, прямо или косвенно задать цель, условия учебно-творческой деятельности, в процессе которой учащиеся активно овладевают знаниями, умениями, навыками, развивают творческие способности личности» [4, с.41].

Он же констатировал, что учебно-творческие задачи, выступающие одновременно как объект и как средство учебно-творческой деятельности, могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе с целью [там же, с.45]: а) развития творческих способностей личности; б) диагностики творческих способностей личности; в) актуализации не только знаний и умений, но творческих способностей студентов.

Анализ учебно-творческих задач, направленных на развитие творческих способностей студентов, ведется в различных направлениях. Среди них можно выделить такие как [4]:

- а) определение структуры и условий учебно-творческих задач;
- б) классификация различных типов и видов учебно-творческих задач;
- в) выявление качеств творческих способностей, которые развивают те или иные типы и виды учебно-творческих задач;
- г) разработка наиболее продуктивных методов и приемов решения учебно-творческих задач.

Хотя термины «проблемная задача» и «творческая задача» часто употребляются психологами и педагогами как синонимы, нерутинность

задачи не является достаточным и необходимым условием, чтобы задачу можно было считать творческой [4; 12]. Исследователи отмечают очевидную связь процесса творчества с использованием такого пути, как решение познавательных задач при помощи генерирования недостающей информации. Поэтому учебная задача считается творческой, если «включает в свою структуру нерутинную (проблемную) и открытую познавательную задачи» [12, с. 106].

Условиями существования учебно-творческих задач является:

а) обеспечение возможно большего числа приемлимых результатов решения [185];

б) наличие доступа к внешней информации [1];

в) использование нечетко предложенной внешней задачи [12; 71].

Одним из важных направлений при анализе учебно-творческих задач является построение классификации типов и видов данного класса задач, включающую в себя и классификацию стимулируемых ими компонентов художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Имеющее принципиальное значение для педагогических исследований требование изучения педагогического процесса как единого целого выдвигает задачу построения целостной системы с научно обоснованной структурой на основе системного подхода. Системный подход, как отмечает В. И. Загвязинский, основан на положении о том, что «специфика сложного системного объекта не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связана, прежде всего, с характером взаимодействий между элементами» [55, с. 37]. В то же время, системный подход, организуя и регулируя связи между элементами системы, упорядочивая взаимозависимость и взаимоподчиненность ее

элементов, помогает преодолеть «функционализм» учебно-воспитательного процесса, когда единый процесс обучения «оказывается разорванным на отдельные элементы» [128, с. 42].

В педагогической литературе выделяются различные основания для построения типологий учебных задач. Среди них, например, система учебно-познавательных задач для формирования творческого стиля деятельности студентов высших учебных заведений [134], система учебно-проблемных задач, ориентированная на профессиональную деятельность будущих специалистов [170], система учебно-творческих задач, направленная на развитие творческих способностей студентов [4].

На основе интегрирования различных подходов в нашем исследовании предлагается схема построения учебно-творческих задач, направленных на развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов (см. табл. 4).

Таблица 4 – Система учебно-творческих задач, направленных на развитие художественно-творческих способностей

№	Типы учебно-творческих задач	Виды учебно-творческих задач	Основные цели
1	Межсистемные (межпредметные учебно-творческие задачи)	1. Задачи на изобразительное воплощение музыкальных образов 2. Задачи на цветовое моделирование музыки 3. Задачи на графическое моделирование музыки 4. Задачи на словесное рисование музыки	1. Осознание внутренних связей между пространственными и временными видами искусства 3. Преодоление эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля 3. Развитие элементарно-ассоциативного уровня восприятия музыки
2	«Малые творческие» задачи	1. Задачи на соединение в опыте представлений о средствах	Развитие воображения путем использования приемов агглютинации, гиперболизации, заострения, схематизации, типизации

		<p>выразительности различных видов искусства в новом, ранее не встречавшемся сочетании</p> <p>2. Задачи на создание новых образов на основе комбинирования</p> <p>3. Задачи на достижение выразительности путем выделения существенных черт</p>	
3	Учебно-творческие задачи профессионального типа	<p>1. Задачи на анализ ситуации и выявление основных проблемных точек</p> <p>2. Задачи на определение плана деятельности, выбора средств и способов решения</p>	Формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей начальных классов на развитие художественно-творческих способностей младших школьников

Первая группа задач – межсистемные (межпредметные) учебно-творческие задачи, расположенные на стыке разнокачественных знаний, понятий, тем. Разработка межсистемных задач осуществляется путем вычленения особо важных межсистемных (межпредметных) проблем на основе целостного восприятия различных видов искусств, визуализации музыкальных образов. Решение этих задач способствует формированию особо важных межсистемных способов мышления [53], преодолению эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля.

Особенностью «малых творческих» задач является то, что они не требуют для своего решения специальных знаний. условия принятия для их решения создаются простой установкой преподавателя. Задачи этой группы имеют специфическое содержание, заключающееся в собственном смысловом и образном выборе решения. Использование таких задач

способствует развитию художественно-творческих способностей, так как дает средство ориентации в таких приемах развития воображения как [151, с. 164]:

а) агглютинация, т. е. соединение различных, в реальности не соединяемых качеств, свойств, частей предметов;

б) гиперболизация, т.е. преувеличение (или преуменьшение) предмета, изменение количества его частей;

в) заострение, т.е. подчеркивание каких-либо признаков;

г) схематизация, т.е. сглаживание различий предметов и выявление черт сходства между ними;

д) типизация, т.е. выделение существенного, повторяющегося в однородных фактах и воплощение их в конкретном образе.

Третья группа учебно-творческих задач – задачи профессионального типа на основе игровой имитации профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов. Эти задачи включают в свою структуру анализ ситуации и выявление основных проблемных точек; определение целей, стратегии и плана деятельности; выбор средств и способа реализации решения; оценку результата и его эффективности.

Необходимо отметить, что задачи профессионального типа, создавая установку на игровую деятельность, имитируют полный цикл нового содержания профессиональной деятельности студентов педвузов. Вместе с тем, обеспечивая уход от предметной дробности, данный тип задач способствует развитию художественно-творческих способностей на основе формирования в игровой деятельности одного из важнейших компонентов художественного воображения – первично-социализированного воображения [158]. Таким образом, разработанная нами система учебно-творческих задач, как показали результаты исследования, должна явиться

важнейшим педагогическим условием развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Выводы по первой главе

Резюмируя изложенную информационную нагрузку первой главы монографии, можно сделать следующие выводы:

Художественно-творческие способности личности проявляются как сложная, многоуровневая система, основным компонентом которой является художественное воображение. Художественное воображение, формируясь на основе наглядно-образного, ассоциативного мышления, развивается преимущественно на материале представлений об изобразительном языке различных видов деятельности. Включение воображения в процесс учебной деятельности определяется степенью неопределенности проблемной ситуации в условиях решения проблемных задач.

2. Теоретико-методологическими основаниями развития художественно-творческих способностей являются системный, аксиологический и личностно ориентированный подходы, каждый из которых раскрывает его определенную специфику, а их комплексное взаимодополняющее использование дает общее представление о данном феномене. Системный подход представляет собой общенаучную основу исследования и обеспечивает рассмотрение личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников как педагогическую систему с выделением элементов, компонентов, их связей и системообразующих факторов. Аксиологический подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования, обеспечивающей

рассмотрение процесса и результата лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников с точки зрения формирования определенной системы ценностей. Лично ориентированный подход исполняет роль практико-ориентированной тактики исследования, позволяющей разработать специальное проектирование данного процесса, выявить в нем роль и место субъектов эстетического воспитания, разработать предметное содержание лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, методы, приемы и формы его реализации. Результатом использования системного, аксиологического и лично ориентированного подходов явилось определение закономерностей и соответствующих им принципов лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

3. Условием эффективности развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов является разработанная нами система учебно-творческих задач, включающая в себя:

- а) межсистемные учебно-творческие задачи, способствующие преодолению эмоциональной бедности воображения, осознанию внутренних связей между пространственными и временными видами искусства;
- б) «малые творческие» задачи, представляющие средство ориентации в различных приемах развития воображения как основы художественно-творческих способностей;
- в) учебно-творческие задачи профессионального типа, основой которых является профессиональная деятельность будущих учителей начальных классов по развитию художественно-творческих способностей младших школьников.

Глава II. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИИ

2.1 Задачи этапы и методы организации экспериментального исследования

В ходе теоретического осмысления проблемы мы выдвинули ряд предположений, требующих экспериментальной проверки:

а) развитие художественно-творческих способностей будет более эффективным, если станет опираться на комплексное освоение различных видов искусства;

б) развитие художественно-творческих способностей должно осуществляться на целостной, проблемной основе с опорой на активно-творческий тип усвоения знаний.

Вышеуказанные положения проверялись в ходе экспериментальной работы, предполагающей решение следующих задач:

1) определить условия проведения опытной работы, осуществить подбор экспериментальных и контрольных групп; подготовить программу спецкурса по развитию художественно-творческих способностей студентов факультета подготовки учителей начальных классов;

2) выбрать методы исследования и преобразовать их в конкретные методики, адекватные исследовательским задачам;

3) определить методы статистической обработки полученных экспериментальных данных;

4) осуществить формирующий эксперимент в естественных условиях факультета подготовки учителей начальных классов;

5) обобщить накопленный опыт и разработать методические рекомендации по проблеме развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Экспериментальная работа осуществлялась в несколько этапов.

Первый этап (подготовительный) включал в себя:

1) изучение реальной практики по решению проблемы развития художественно-творческих способностей;

2) формулировку рабочей гипотезы экспериментального исследования;

3) выяснение исходного уровня развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов;

4) отбор необходимого числа экспериментальных и контрольных групп;

5) определение признаков, по которым можно судить об изменении в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих педагогических воздействий;

6) подготовку рабочей программы спецкурса по развитию художественно-творческих способностей студентов факультета подготовки учителей начальных классов.

Второй этап (формирующий) экспериментального исследования предполагал:

1) формулировку критериев эффективности предложенной системы мер;

2) изучение начального состояния системы, в которой проводится экспериментальная работа;

3) осуществление предлагаемой системы мер по решению проблемы развития художественно-творческих способностей студентов факультета подготовки учителей начальных классов;

4) проверку эффективности выдвинутой совокупности педагогических условий по развитию художественно-творческих способностей студентов педвузов.

Третий этап (контрольный) экспериментального исследования включал в себя:

1) описание результатов осуществленной экспериментальной системы мер по развитию художественно-творческих способностей студентов факультета подготовки учителей начальных классов;

2) обсуждение и трактовку результатов экспериментального исследования;

3) формирование на основе полученных данных методических рекомендаций по развитию художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Экспериментальная работа предполагает качественное использование методов эмпирического исследования. К ним, как отмечает В. И. Загвязинский, следует отнести [55, с. 116]:

1) общие методы эмпирического исследования: обобщение передового педагогического опыта; педагогический эксперимент;

2) частные методы эмпирического исследования: изучение литературы, документов и результатов деятельности: опрос; тестирование.

Система собственно педагогических методов составляет уровень специально-научной методологии, характерной для педагогики как науки. Этот уровень конкретизируется в методике педагогического исследования, которая представляет собой систему определенных процедур и операций

изменения педагогической реальности в соответствии с поставленными целями и задачами.

Чтобы выбрать метод, адекватный исследовательской задаче, необходимо знать особенности изучаемого объекта, его специфику, характерные черты и условия применения различных методов. В нашем исследовании различные методы эмпирического исследования использовались с разным объемом и глубиной для достижения тех или иных результатов.

Основным методом нашего экспериментального исследования является педагогический эксперимент, который выступает как «своеобразно сконструированный и осуществленный педагогический процесс, включающий принципиально новые элементы и поставленный таким образом, что дает возможность глубже, чем обычно, видеть связи между его различными сторонами и точно учитывать результаты внесенных изменений» [135, с. 93].

Как отмечает В. И. Михеев [110, с. 149], в большинстве работ по теории педагогики высшей школы педагогический эксперимент чаще называется дидактическим, цель которого в выяснении эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания студентов.

Дидактический эксперимент в педагогических исследованиях позволяет целенаправленно изучать педагогическое явление, выявляя характеризующий его причинно-следственный механизм.

Этому методу эмпирического исследования отводится важное место в изучении новых педагогических фактов, так как он по своей направленности призван решать следующие задачи:

а) проверка гипотез об эффективности соответствующих методов, форм, средств и приемов обучения и воспитания студентов;

б) получение опытных данных, характеризующих определенный вид деятельности обучаемого.

Метод педагогического или дидактического эксперимента позволяет разложить целостные педагогические явления на их составные части. Среди них В. И. Загвязинский выделяет [55, с. 127]:

- преднамеренное внесение в педагогический процесс принципиально важных изменений в соответствии с задачей исследования и гипотезой;

- организация педагогического процесса, позволяющая видеть связи между изучаемыми явлениями;

- глубокий качественный анализ и количественное измерение введенных в педагогический процесс как новых или видоизмененных компонентов, так и результатов всего процесса.

Главной целью нашего педагогического эксперимента была практическая апробация комплекса педагогических условий, способствующих развитию художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Эксперимент проводился в естественных условиях обучения студентов на факультете подготовки учителей начальных классов Челябинского государственного педагогического университета. Это дает возможность многократно воспроизводить при необходимости исследуемые явления и в то же время сохраняет естественную, обычную обстановку учебного процесса.

Наряду с основным экспериментом был проведен дополнительный, дублирующий, в котором гипотеза проверялась в несколько иных

условиях. это позволило обеспечить надежность и воспроизводимость результатов исследования, так как одноразовый педагогический эксперимент не может претендовать на признание полученных фактов как типичных. Для этого требуется повторение его в разных условиях и с разным составом обучающихся [166, с. 207]. После проведения дублирующего эксперимента был осуществлен сравнительный анализ материалов основного и дополнительного эксперимента.

Педагогическому эксперименту предшествовала значительная по объему подготовительная работа:

- разработка теоретических положений, подлежащих проверке;
- составление рабочей программы нового курса по развитию художественно-творческих способностей;
- выбор средств и способов измерений и оценки.

Как отмечает в своем исследовании, посвященном вопросам методики педагогических исследований, В. И. Михеев содержание любого педагогического эксперимента, направленного на оценку сравнительной эффективности определенных методов обучения и воспитания студентов в высшей школе, определяется целым набором процедур, к которым он относит [110, с. 160]:

- выбор модели объекта исследования;
- выбор критериев значимости оценки отклика системы и заторов, определяющих воздействие на них;
- выбор средств и способов измерения значений отклика системы;
- формирование учебных групп;
- измерение системы в различных условиях проведения эксперимента с учетом уровней основного фактора;

- выбор статистической модели с целью проверки рабочей гипотезы;
- вычисление обобщенных характеристик эмпирических выборок и проверка нулевой гипотезы в соответствии с выбранной статистической моделью;
- интерпретация результатов эксперимента.

Успешное решение задачи развития художественно-творческих способностей возможно лишь в том случае, когда все факторы, определяющие индивидуальное формирование этих способностей, будут изучены и учтены в педагогическом процессе. Всестороннее изучение и оценка художественно-творческих способностей с целью получения «объективного и разностороннего представления о личности учащегося для оптимизации его обучения и воспитания» [56, с. 5] является областью педагогической диагностики. Это понятие, предложенное немецким педагогом К. Ингенкампом, включает в себя «все меры по освещению проблем и процессов в области педагогики по измерению эффективности учебного процесса и успеваемости, по определению возможностей каждого в получении образования» [65, с. 6]. Термин «педагогическая диагностика» отражает тот немаловажный факт, что диагностика осуществляется не психологом, а педагогом в зависимости от конкретных задач обучения и воспитания. Это подчеркивает в своем исследовании Е. А. Михайлычев, определяя диагностирование как вид педагогической деятельности, позволяющий определить уровень профессионализма педагога, ориентирующий его на перспективы профессионального самосовершенствования [109, с. 29-35].

С другой стороны, как отмечает Э. Ф. Зеер и Г. А. Карпова, термин «педагогическая» определяется принципом максимальной «педагогизации» диагностики, когда любая диагностическая процедура имеет педагогическую направленность, выполняет воспитательную задачу,

не нарушая при этом логики учебного процесса, а лишь повышая его эффективность [56, с. 6]. Так, например, Б. П. Битинас, рассматривая педагогическую диагностику как научную дисциплину и как педагогическую деятельность, выделяет несколько видов диагностики [16, с. 10-15]:

- диагностику обучения;
- диагностику воспитания;
- диагностику педагогического управления.

Согласно же концепции В. П. Беспалько, изложенной в работе «Слагаемые педагогической технологии», диагностика выступает в роли средства обеспечения целостности всей системы, создаваемой педагогом-разработчиком, тем самым помогая распознавать процессы, происходящие в педагогической деятельности с целью получения информации о ходе развертывания этих процессов и выработки дальнейших действий [15, с. 8-32].

В книге «Педагогическая диагностика» К Ингенкамп выделил несколько аспектов диагностической деятельности [4, с. 17-19].

- сравнение,
- анализ,
- прогнозирование,
- интерпретация,
- доведение до сведения учащихся результатов диагностики,
- контроль за воздействием диагностических методов.

Главное в его подходе – ориентация на норму (т. е. на количественные границы, в которых находится большая часть

исследуемых), сравнение ее с фактическим состоянием и выявление отклонений, снижающих эффективность педагогических воздействий.

Психолого-педагогическая диагностика предлагает несколько способов изучения личности. Как указывает М. Н. Скаткин, к ним относятся [157]: общенаучные (наблюдение); психолого-педагогические (опросники, тесты); педагогические (анализ документации, диагностика успеваемости, изучение продуктов деятельности); социально-педагогические (социометрия).

Сам процесс диагностики включает в себя несколько этапов, среди которых Е. А. Михайлычев выделяет следующие [109, с. 29-35]:

первый этап – определение объекта, цели и задачи диагностики;

второй этап – определение критериев и показателей диагностирования объекта или явления;

третий этап – подбор методик для решения поставленных задач диагностики;

четвертый этап – сбор информации с помощью диагностических методик;

пятый этап – количественная и качественная обработка результатов;

шестой этап – заключение о состоянии диагностируемого объекта или явления;

седьмой этап – педагогический прогноз тенденций развития диагностируемого объекта или явления;

восьмой этап – разработка мер определенных педагогических воздействий на объект или явление в плане их коррекции.

Таким образом, в контексте темы нашего исследования на первом этапе необходимо определить цели и задачи, которые должны будут

повлиять на выбор «ключевого звена» всей последующей диагностической деятельности.

Основными задачами психолого-педагогической диагностики художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов являются:

- изучение исходного уровня развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов;
- изучение взаимосвязей между отдельными компонентами художественно-творческих способностей;
- использование результатов диагностики для разработки программы по целенаправленному развитию этих способностей;
- изучение степени эффективности учебно-воспитательных заданий, их влияние на развитие художественно-творческих способностей студентов педагогических вузов.

Одним из путей решения проблемы целостного подхода к диагностике художественно-творческих способностей является выявление педагогических противоречий, лежащих в их основе.

Понятие «противоречия» является одним из важнейших категорий в педагогике, составляя, по мнению В. И. Загвязинско, «ядро движущих сил учебного процесса» [55, с. 28].

Н. Ю. Посталюк, рассматривая различные подходы к выделению типологии познавательных противоречий, указывает на существование в педагогике следующих типов противоречий [134, с. 104]:

- 1) между теорией и фактами;
- 2) между предметом и стилем мышления (в частности, между методом и предметом);

- 3) между сосуществующими теориями:
- 4) между новыми теориями и устоявшимися парадигмами;
- 5) между теориями разного уровня обобщения.

В. И. Андреев, определив педагогическое противоречие как «элементарную «клеточку» педагогической системы, анализ которой позволяет осуществить теоретическое движение мысли по предмету исследования в области педагогики» [4, с. 8], отмечает, что само выявление противоречия уже создает большую вероятность отыскать педагогический подход к его разрешению.

Он же выделяет три группы противоречий развития творческих способностей личности [там же, с. 10]:

Первая группа – социально-педагогические противоречия (между социальными процессами, с одной стороны, и развитием педагогической системы, как части социальной подсистемы, с другой).

Вторая группа – психологические (личностные) противоречия, отражающие причины становления самодвижения творческих способностей личности.

Третья группа – собственно педагогические противоречия, возникающие в процессе воспитания и самовоспитания творческой личности.

Сущностью последнего из указанных видов противоречий, представляющих наибольший интерес, является несоответствие между осуществляемым педагогом управлением учебно-творческой деятельностью и самоуправлением студента в этом виде деятельности. Данное противоречие, по мнению В. И. Андреева, позволяет поставить проблему целостного подхода к диагностике и развитию творческих способностей личности в процессе обучения и воспитания, путем

разработки и обоснования методики педагогической оценки и самооценки этих способностей [4, с. 11].

В нашем исследовании решение данной задачи обеспечивает проведение констатирующего эксперимента, в котором использовались методы анкетирования и интервьюирования.

В нашем педагогическом эксперименте в качестве модели объекта исследования были выбраны студенческие группы, наблюдаемые на протяжении одного семестра в количестве 137 человек.

В качестве фактора воздействия выступала разработанная нами система учебно-творческих задач, лежащая в основе интегрированного курса методики музыкального воспитания и изобразительного искусства.

Поиск критериев значимости отклика системы привлек наше внимание к такому объективному критерию уровня развития художественно-творческих способностей как количественный сдвиг объективных показателей воображения. Это подтверждается психолого-педагогическими исследованиями, посвященными изучению проблемы художественно-творческих способностей (Н. В. Рождественская, А. А. Мелик-Пашаев, Т. Г. Пеня, В. П. Морозов), в которых в качестве основного показателя творческой продуктивности, уровня развития художественно-творческих способностей используется наличие умения привести в систему богатый план воображения и адекватно выразить его различными средствами.

При анализе данных литературы [77; 104; 148; 149] мы отметили, что применительно к задачам педагогического процесса подготовки учителей начальных классов достаточно перспективной в исследовании творческих возможностей личности является методика квантифицированной оценки творческого воображения «проективная технология Роршаха», основанная на интерпретации статических «чернильных пятен». Признающиеся особо

важными кинестетические интерпретации статического «чернильного пятна», обозначают высокий уровень и сложность восприятия, связанного с хорошо развитым творческим воображением [24, с. 53].

Высокий уровень и сложность восприятия, связанного с хорошо развитым творческим воображением, определяют **кинестетические** интерпретации статического «чернильного пятна». Под кинестетическими интерпретациями понимаются те, в которых ребенок усматривает движение человека или антропоморфные движения животных. Данную кинестетическую интерпретацию обозначают латинской буквой «М». Наряду с этим вводятся также показатель «движения животных» (такую кинестетическую интерпретацию обозначают латинскими буквами «FM») и «движение неодушевленных предметов» (m), которые подсчитываются отдельно и предполагают менее интенсивные тенденции, чем интерпретации «М».

Все виды кинестетических интерпретаций подсчитываются отдельно. Наличие кинестетических ответов характеризует не только уровень развития творческого воображения, но и богатство и живость внутреннего мира личности, спонтанность ее аффективных проявлений на фоне хорошего контроля и адаптированности. Наиболее значимыми считаются те кинестетические интерпретации, в которых младшими школьниками усматриваются движение человека или антропоморфные движения животных, так как косвенно они отражают еще и уровень развития интеллекта, эмоциональной стабильности и способность к эмпатии.

Преимущества проективной методики «чернильных пятен» Роршаха по сравнению с другими подходами состоит в строгой стандартизации стимульного материала, что позволяет сравнивать результаты, достигнутые разными лицами. Нами разработан оптимизированный

подход к применению методики «чернильных пятен» Роршаха, позволяющий избежать повторного применения одной и той же таблицы с изображением «чернильного пятна» до и после окончания эксперимента. Обследование было построено таким образом, что участникам эксперимента каждый раз предъявлялся неизвестный по предыдущему тестированию стимульный материал. Это достигалось следующим образом: первый раз предъявлялись пять четных таблиц, во второй раз – пять нечетных. В течение 5 минут каждый испытуемый, рассматривая «чернильное пятно», перечислял, что изображено на «картинке». Каждая кинестетическая интерпретация оценивалась одним баллом. Количество кинестетических интерпретаций, в которых испытуемые усматривали движение человека или антропоморфные движения животных подсчитывались отдельно от кинестетических интерпретаций, в которых дети усматривали «движения животных». По данным исследований [148] достаточный уровень развития творческого воображения соответствует двум и более кинестетическим интерпретациям по шкале «М» (движение человека или антропоморфные движения животных). Таким образом, достаточный уровень развития творческого воображения будет соответствовать 2-м баллам, а недостаточный – 1 баллу.

В качестве второго критерия значимости отклика системы был выбран количественный сдвиг объективного показателя умения оперировать образами на основе невербального материала. Как отмечается в исследованиях Е. Б. Бабошиной, Е. А. Шумилина и др. образное мышление не только служит важным компонентом творческих способностей, но и является «условием осуществления процесса воображения» [33, с. 39].

Поиск средств и способов измерения значений отклика системы привлек наше внимание к невербальному тесту «Прогрессивные матрицы

Равена», который позволяет оценить не только уровень наглядно-образного мышления [33, с. 142], но и уровень невербального интеллекта [77, с. 281].

Нами разработан оптимизированный вариант методики, позволяющий избежать повторного применения матриц при проведении завершающего обследования. Тестирование было построено таким образом, что студенту каждый раз предъявлялся не известный по предыдущему обследованию тестовый материал. Это достигалось следующим образом: первый раз предъявлялись матрицы под четными номерами, во второй раз под нечетными номерами (и наоборот).

Наряду с вышеуказанными критериями в нашем педагогическом эксперименте использовался и такой критерий значимости оценки отклика системы как количественный сдвиг показателя самооценки уровня развития воображения у студентов факультета подготовки учителей начальных классов и владение приемами его развития у младших школьников.

Накапливающиеся в литературе данные позволяют считать, что самооценка является важным образованием в структуре внутренней мотивации, признающей наиболее благоприятной для творчества [134; 193]. При этом она не только детерминирует продуктивность различных видов творческой деятельности, но и является источником саморазвития творческой личности [19; 134]. В качестве способа измерения уровня самооценки нами использовался метод анкетирования.

При формировании учебных групп для проведения педагогического эксперимента нами были выделены экспериментальная группа – 74 человека и контрольная группа – 63 человека. В контрольных группах подготовка студентов шла по общепринятой вузовской методике. В экспериментальных группах велась целенаправленная работа по проблеме

исследования. И в контрольной и в экспериментальной группах по каждому обследуемому студенту рассчитывалась разница между показателями воображения, наглядно-образного мышления, уровня самооценки развития воображения до и после проведения педагогического эксперимента.

С целью проверки рабочей гипотезы эксперимента применялись следующие методы вариационной статистики:

- исчисление средних арифметических и их стандартных ошибок по изученным показателям контрольных и экспериментальных групп;

- оценка достоверности различий между средними показателями опытных и контрольных групп при помощи односторонних статистических критериев (параметрического критерия Стьюдента-t и непараметрического критерия Колмогорова-Смирнова);

- статистическая оценка качественных различий между контрольными и экспериментальными группами при помощи критерия Пирсона и точного критерия Фишера:

- оценка статистических взаимосвязей между изучаемыми параметрами при помощи параметрического (по Пирсону) и непараметрического (по Кэнделлу) корреляционного анализа.

Педагогический эксперимент, представляющий собой по существу комплексную методику педагогического исследования, включает определенным образом соотнесенные частные методы эмпирического исследования. В нашей экспериментальной работе значительное внимание было уделено такому частному методу эмпирического исследования как изучение документальных источников и результатов деятельности. целевое назначение указанного метода состоит в следующем:

- создание и расширение эмпирической базы исследования для последующего анализа;

- уточнение и проверка концепции путем выявления как соответствующих, так и противоречащих ей фактов, анализ соответствия между этими группами фактов.

Источником фактического материала в нашем исследовании служили:

1. Данные о средней успеваемости студентов контрольных и экспериментальных групп, полученные путем анализа учебной документации. Источником фактического материала служили сведения о сдаче зимней сессии студентов факультета подготовки учителей начальных классов.

2. Результаты деятельности студентов контрольных и экспериментальных групп. Изучение результатов деятельности осуществлялось путем анализа оценок за выполнение контрольной работы по визуализации музыкальных образов и путем анализа оценок за написание конспектов интегрированных уроков музыки для начальных классов общеобразовательной школы.

3. Данные об успеваемости учеников 11-х классов школы-лицея по русскому языку, литературе, математике. Анализ успеваемости проводился ретроспективно за период от 1 до 11 классов по годовым оценкам (по журналам). Рассчитывался также средний балл за период обучения в начальной школе.

4. Результаты вступительных экзаменов на факультет подготовки учителей начальных классов. Общий объем выборки – 325 человек. Учитывался как факт зачисления или не зачисления в вуз, так и качество

знаний по отдельным предметам, сдающимся в ходе вступительных экзаменов (математика, сочинение, русский язык и литература).

Одним из методов получения информации в нашем экспериментальном исследовании являлся письменный вариант метода опроса – анкетирование, который использовался для выявления:

- самооценки уровня развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов;
- мотивации к дальнейшему развитию художественно-творческих способностей;
- правильности представлений будущих учителей начальных классов о компонентном составе художественно-творческих способностей;
- установки к развитию художественно-творческих способностей как составной части профессиональной компетентности студентов факультета подготовки учителей начальных классов;
- отношения к возможным путям развития художественно-творческих способностей.

В психолого-педагогической литературе под анкетированием понимается объединенная единым исследовательским замыслом система вопросов, направленных на выявление количественных характеристик объекта и предмета анализа [88, с. 179]. Анкетирование как метод опроса позволяет в сжатые сроки опросить большие группы учащихся, получая при этом необходимые исследователю данные. Учитывая возможные искажения информации, получаемой в процессе анкетирования, этот метод эмпирического исследования часто рассматривается лишь как средство сбора первичного материала, подлежащее перепроверке иными методами [55, с. 120].

Анкета представляет собой опросный лист, самостоятельно заполняемый опрашиваемым по указанным в нем правилам. Вопросы анкеты формулируются максимально четко и однозначно.

В нашем исследовании использовались стандартизованные и полустандартизованные варианты опроса. В стандартизованном варианте применялись закрытые вопросы, которые предусматривают выбор одного или нескольких ответов только в предложенных формулировках. В полустандартизованном варианте ставились полужакрытые вопросы, предлагающие респонденту выбрать один или несколько ответов из ряда предложенных, и в то же время предоставлялась возможность высказать свое мнение.

При составлении анкеты, наряду с дизъюнктивными вопросами, имеющими исключительный характер, нами использовались и конъюнктивные вопросы, предполагающие возможность выбора нескольких вариантов ответов. Наличие конъюнктивных вопросов дает иногда при подсчете общую сумму процентов более 100.

Таким образом, для проверки предположений, выдвинутых в процессе теоретического осмысления проблемы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, нами был использован комплекс эмпирических методов, позволивший проверить и уточнить гипотезу нашего исследования.

2.2. Методика реализации системы учебно-творческих задач

В предыдущем параграфе нами были сформулированы задачи и раскрыты этапы и методы экспериментальной работы. Переходя к рассмотрению базового эксперимента, основное внимание мы сосредоточим на содержании методики реализации системы учебно-

творческих задач, направленных на развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Экспериментальная работа в методологическом аспекте представляет собой «переход исследователя от пассивного к активному способу деятельности, что позволяет не только следить за ходом изучаемого явления, но и воздействовать на процесс его изменения» [105, с. 15-16]. Методика же педагогического эксперимента олицетворяет тактику научного познания, представляя собой, по определению А. А. Кыверялг, совокупность способов, приемов, средств целесообразного проведения какой-либо работы [86, с. 147].

Исходя из цели нашего исследования и предположения о влиянии педагогических условий на процесс развития художественно-творческих способностей, методика формирующего эксперимента предусматривает опору на комплексное освоение различных видов искусства и использование активных методов обучения.

В современных концепциях образования, в поисках педагогов-новаторов отмечается особая роль искусства в процессе эстетического развития личности. Однако традиционный взгляд на искусство как на источник пробуждения в человеке способности воспринимать и создавать прекрасное кажется уже недостаточным. Искусство, выражающее «скрытые силы человека и возможное богатство его деятельности» [164, с. 96], все чаще отождествляется с творчеством, новым способом мышления и восприятия действительности.

При этом особое значение приобретает эвристическая функция искусства, что позволяет рассматривать его как модель творческого процесса вообще. Отсюда, как отмечает Л. Н. Столович, и правомерность трактовки искусства в широком смысле как характеристики эстетических потенций любой творческой деятельности [163, с. 290-302].

Будучи моделью творчества, искусство выступает как мощный стимулятор человеческой активности. При этом его специфика заключается в развитии творческих способностей человека независимо от того, занимается он профессионально-художественной деятельностью или нет. Так, в своем исследовании, посвященном эстетической природе фантазии, Э. В. Ильенков замечает: «Эстетически неразвитый индивидуум сильно проигрывает как сила творческая: для него характерен формально-догматический тип интеллекта, свидетельствующий о недостаточном развитии продуктивной силы воображения, и именно потому, что последнее развивается и совершенствуется как раз искусством» [35, с. 33-36]. Эвристическое значение искусства проявляется в стимулировании им факторов, необходимых в различных видах творческой деятельности: умении по-новому увидеть обычное, ассоциативно связать далеко отстоящие друг от друга явления и процессы, гибкости мышления. Творчество также немислимо и без способности находить наиболее целесообразные решения, без образного мышления, без определенного эмоционального настроя. во всех этих элементах творчества есть эстетическое начало и психологический механизм, развиваемый художественной деятельностью. Наконец, искусство есть «форма развития высших видов продуктивного воображения, являющегося универсальной человеческой способностью, обеспечивающей активность в любых сферах деятельности» [там же, с. 91].

Не случайно поэтому особо пристальное внимание педагогов и психологов к искусству как специфическому виду творческой активности человека, развивающему его креативные способности.

Вместе с тем, как отмечает В. В. Ванслов, ни один из видов искусства, отдельно взятый, не способен решить всю полноту творческого развития человека, хотя каждый из них участвует по-своему в решении

этой задачи. он же указывает на то, что лишь совокупность отдельных видов искусства может сделать личность «действительно многогранной, помочь совершенствованию всех сторон психики и богатства внутреннего мира» [28, с. 44]. При этом комплексное освоение искусства, оптимизируя творческие способности человека, развивая его воображение, формирует универсальные способности, важные для любых сфер человеческой деятельности.

Эстетическая, искусствоведческая и педагогическая литература оперирует понятиями «взаимодействие», «синтез», «комплекс» искусств. Каждое из них имеет свой, нетождественный смысл. Понятие «взаимодействие» предполагает такое сочетание различных видов искусства, при котором каждый вид может быть свободно заменен другим, причем на их соотношение и: гут влиять разнообразные факторы. Категория «комплекс» в педагогической литературе органично связана с проблемой целостности, образуемой из различных видов искусства, которые в системе целостности утрачивают свою относительную самостоятельность [44]. При этом связь между различными элементами является более глубокой и органичной, чем при «взаимодействии», так как каждый вид искусства подчиняется целому общему художественному замыслу. Еще более глубокая композиционно-образная целостность объединяет различные виды искусства в художественный «синтез».

Основой для взаимосвязи различных видов искусства является общность, существующая между ними, обусловленная их происхождением, единством социальных задач и функций, художественно-образной природой и законами построения. С другой стороны, воздействуя на органы чувств человека комплексом красок, звуков, словесных интонаций, искусство вызывает многообразие ощущений, которые анализируются, сравниваются, сопоставляются с уже имеющимися

представлениями. При одновременном воздействии нескольких раздражителей возникает ассоциация ощущений, что помогает преодолеть однобокость и фрагментарность мышления, эмоциональную бедность воображения, провоцируемые разобщенностью гуманитарных дисциплин. При этом комплекс искусств, как и всякая целостная система, презентует каждый, вступающий во взаимодействие с другим, вид искусства образует качественно новый синтетический художественный образ, оказывающий такое педагогическое воздействие, которое неподвластно отдельному виду.

Формы комплексного воздействия искусства могут быть различными [78, с. 10]:

- «синтетическая», означающая способность формировать «полифонию интеллектуальных, нравственных и эстетических качеств»;
- «последовательная», при которой в основе лежит изучение одного вида искусства, а другие являются вспомогательными;
- «связывающая», основанная на принципе системного изучения искусств в процессе преподавания эстетического цикла.

Вместе с тем, комплексное освоение искусств не исключает пути углубленного освоения какого-либо одного его вида.

Необходимо отметить, что комплекс искусств нельзя понимать как одновременное использование всех видов искусства, так как создается эмоциональная перегрузка их воспринимающих. Наиболее эффективным является использование двух-трех видов при наличии четкой, заранее определенной цели. при этом процесс художественного образования должен осуществляться на основе учета художественно-образной природы различных видов искусства, их специфических законов.

В нашей работе используется комплекс искусств, включающий музыку и изобразительное искусство.

Необходимо отметить, что в своем становлении проблема комплексного освоения различных видов искусства прошла определенную эволюцию, от использования в качестве наглядного материала до самостоятельной, особой формы познания действительности.

В последние годы исследователи начинают активно привлекать комплекс искусств для формирования эстетического сознания личности (Г. П. Шевченко), художественных взглядов (Л. М. Баженова), музыкальных интересов (Н. И. Лысина), эстетического восприятия (Н. А. Терентьева), художественно-творческого развития (Т. Г. Пеня).

В нашем исследовании комплексное освоение различных видов искусства выбрано для решения задачи развития воображения как основы художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

Данный подход обусловил выделение ряда системообразующих принципов построения методики развития художественно-творческих способностей студентов факультета подготовки учителей начальных классов средствами комплекса искусств:

- принцип реализации системного, целостного и индивидуально-дифференцированного подходов к организации интегрированных занятий;

- принцип структурирования содержания учебно-творческих задач с учетом общих закономерностей искусства;

- принцип адекватности выбора организационных форм и методов обучения поставленным целям и задачам профессиональной подготовки учителя начальных классов;

- принцип систематического вовлечения студентов в самостоятельную творческую деятельность, реализуемую в процессе решения учебно-творческих задач.

Содержание экспериментальной работы строилось по определенной программе, от качества которой в значительной степени зависели результаты обучения, направленного на развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Поэтому учебная программа спецкурса разрабатывалась нами при опоре на следующие положения:

1. Целостный подход к изучению искусства должен реализовываться на основе тематического принципа построения как всей программы по методике музыкального воспитания и изобразительного искусства, так и каждого конкретного занятия. В основу системы сквозных тем должен быть положен тематизм программ по музыке и изобразительному искусству для начальной школы.

2. Структура курса должна состоять из гибких развивающихся тем-модулей, сформированных по принципу целостного изучения явлений, комплексного создания оригинальных художественных образов. Модульное строение программы позволяет производить замену тематических модулей, сохраняя при этом внутреннюю логику программы. Обязательным условием реализации целостности модульной программы является обеспечение творческого поиска, разрешение внутренних противоречий между известным и неизвестным.

3. Исходной точкой содержания обучения, опирающегося на комплексное освоение различных видов искусства, должно стать усвоение обобщенных знаний о главных составляющих музыкального искусства, его специфике, эстетической, развивающей, познавательной, воспитывающей функциях.

4. Стержнем программы комплексного освоения различных видов искусства должно стать целостное художественное восприятие, направленное на активное осознание внутренних связей между

музыкальным и изобразительным искусством. При этом в основе структуры целостного восприятия должно лежать активное восприятие музыки, представленное системой эмоциональных, интеллектуальных и моторных компонентов в различных видах музыкальной деятельности (слушание музыки, хоровое пение, элементарное музицирование). Процесс активного восприятия, являющийся необходимым компонентом художественно-творческого развития личности, сочетает в себе художественные чувства, воображение, мышление и характеризуется, как отмечает Н. А. Терентьева, следующими параметрами [169, с. 12-15]:

- эмоциональностью, т.е. интенсивностью и процессуальностью образных переживаний, их адекватностью художественному строю произведения;

- нестандартностью мышления, т. е. способностью к парадоксам, оригинальным сравнениям;

- «целостностью-дифференцированностью» т.е. способностью к концептуальному интеллектуальному и эмоциональному синтезу образов, явлений и, вместе с тем, к конкретному видению их составляющих;

- глубиной и широтой ассоциативной деятельности, т.е. разноплановостью образов, их многомерностью, полнотой субъективных представлений.

5. Развитие художественного воображения и наглядно-образного мышления должно осуществляться с опорой на так называемый «элементарно-ассоциативный уровень» восприятия музыки [154, с. 27]. Известно, что отличительной чертой художественного воображения является ускоренное преобразование и комбинирование образов внешнего мира на чувственной основе. При этом чувственная ткань художественного воображения строится преимущественно на материале представлений об изобразительном языке различных видов искусства. Так,

например, использование в сфере слуховых явлений особенностей, первоначально присущих зрительной сфере, позволяет рассматривать зрительные образы в качестве носителей музыкальной информации. Происходящая при этом продуктивная манипуляция образами, основанная на синестезии, элементарных звуковых и зрительных ассоциациях, служит основой для развития воображения в процессе активизации «визуального мышления» [139]. Таким образом, применение комплексного, системного подходов к занятиям по интегрированному курсу методики музыкального воспитания и изобразительного искусства должно пробудить стремление к ассоциациям между пространственными (живопись) и временными (музыка) видами искусства, тем самым создавая благоприятные условия для продуктивного развития художественно-творческих способностей студентов будущих учителей начальных классов.

Методика формирующего эксперимента предусматривала разработку программы спецкурса, направленного на развитие художественно-творческих способностей будущих педагогов.

Основные цели и задачи программы:

- развитие художественно-творческих способностей путем формирования наглядно-образного мышления как основы художественного воображения;
- формирование целостных представлений об органической связи различных видов искусства;
- развитие интегративных качеств мышления, воспитание способностей к интегрированному и динамичному охвату различных явлений искусства;
- овладение студентами образным языком музыкального искусства во взаимосвязи с изобразительным;

- подготовка будущего учителя начальных классов к преподаванию уроков эстетического цикла в начальной школе основе выявления и использования взаимосвязей между музыкальным и изобразительным искусством;

- воспитание способности к самостоятельному осмыслению и обобщению различных явлений действительности и искусства.

Ниже приводится примерный учебный план спецкурса объемом 22 часа (см. табл. 5).

Необходимо отметить, что учебно-творческие задачи, лежащие в основе программы, носят как учебно-методический, так и художественно-творческий характер. С одной стороны, студенты знакомятся с приемами и методами обучения на уроках музыки в начальной школе, спецификой ознакомления детей основами музыкального искусства, средствами музыкальной и изобразительной выразительности, с другой – проявляют творческий подход к решению учебно-творческих задач, лежащих в основе интегрированного курса.

Таблица 5 – Учебно-тематический план интегрированного спецкурса методики музыкального воспитания и изобразительного искусства

№	Наименование разделов, тем	Количество часов		Целевые установки
		Лекции	Формы активного обучения	
Раздел 1. Проблема комплексного освоения различных видов искусства				
1	Художественно-образный язык различных видов искусства	2		Знакомство с основами комплексного освоения музыкального и изобразительного искусства
2	Интегрированные уроки музыки как основа развития художественно-творческих способностей младших школьников	2		
Раздел 2. Основные сферы художественной деятельности				
3	Изображение и реальность в музыке и изобразительном искусстве	2		Выявление понимания особенностей трех сфер художественной деятельности в музыке и изобразительном искусстве. Осознание разницы освоения окружающей действительности
4	Изображение и фантазия в музыке и изобразительном искусстве	2		
Раздел 3. Как говорит искусство				
5	Цвет и звук как средство выразительности в музыке и живописи	2	2	Выявить специфику музыкальных и изобразительных образов. Определить сущность понятий теплые и холодные, тихие и громкие краски и звуки. Осуществить анализ выразительного характера линий, ритма, темпа в музыке и изобразительном искусстве.
6	Тембр - окраска звучания		2	
7	Выразительный характер линий, ритма, темпа в музыке и изобразительном искусстве		2	
Раздел 4. О чем говорит искусство				
8	Изображение природы в различных состояниях как выражение настроения художника и композитора		2	Выявить специфику в изображении природы, человека, сказочных и фантастических существ в музыке и изобразительном искусстве
9	Образ человека и его характер: особенности воплощения в музыке и живописи		2	
10	Образы сказочных фантастических существ в		2	

	музыке и живописи			
	Итого часов	10	12	

Рассмотрим подробнее конкретные виды заданий, обусловленные ранее предложенной системой учебно-творческих задач, направленных на развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов (табл. 6).

Для достижения поставленных целей и усвоения содержания экспериментальной программы спецкурса необходимо было выбрать адекватные формы и методы обучения студентов факультета подготовки учителей начальных классов.

Таблица 6 – Виды творческих заданий в системе учебно-творческих задач

№	Типы и виды учебно-творческих задач	Виды заданий
Межсистемные учебно-творческие задачи		
1.	Задачи на изобразительное воплощение музыкальных образов	<p>Передать средствами живописи или рисунка общий характер музыкального произведения.</p> <p>Передать средствами живописи или рисунка те или иные черты персонажа музыкального произведения</p> <p>Нарисовать прозвучавший «музыкальный пейзаж»</p>
2.	Задачи на цветовое моделирование музыки	<p>Найти взаимосвязь между эмоциональной выразительностью динамики в музыке и цветом в живописи.</p> <p>определить, как могут быть взаимосвязаны три основных цвета в живописи и три способа звукоизвлечения в музыке.</p> <p>найти окраску звучания различных музыкальных инструментов.</p> <p>Подобрать цвет как ведущее средство передачи отношения к воспринимаемому музыкальному образу.</p>

3.	Задачи на графическое моделирование музыки	Найти графическое воплощение различных музыкальных темпов. Осуществить анализ выразительного характера линий, ритма, темпа в музыке и изобразительном искусстве. Найти графическое воплощение вокальных упражнений, направленных на развитие звукоразличительных способностей младших школьников
4.	Задачи на словесное рисование музыки	Описать пейзаж, внешний облик персонажей, изображенных в программной музыке. подобрать адекватное музыкальному произведению живописное, поэтическое или прозаическое полотно
«Малые творческие» задачи		
5.	Задачи на соединение приобретенных в опыте представлений о средствах выразительности различных видов искусства в новом, ранее не встречавшемся сочетании.	Создать обобщенный живописный образ различных средств музыкальной выразительности («Министр Регистр», «Фея Форте и Пиано», «Фея динамики») Сконструировать наглядное пособие, отражающее основные приемы построения музыки. Создать обобщенный живописный образ различных музыкальных жанров («Король Марш», «Королева Танца», «Волшебница песня»)
6.	Задачи на создание новых образов на основе комбинирования	Придумать наглядное пособие, отражающее особенности входящих в единую семью музыкальных инструментов (Дом, в котором живут «ударные инструменты»)
7.	Задачи на достижение выразительности путем выделения существенных черт	Создать «визитную карточку» темы четверти программы по музыке для начальных классов
Учебно-творческие задачи профессионального типа		

8.	Задачи на анализ ситуации и выявление основных проблемных точек	Выявить возможности художественного воспитания младших школьников средствами комплекса искусств Выявить системообразующие принципы построения различных методик комплексного освоения различных видов искусства в начальной школе. Показать различные приемы построения творческих заданий на уроках интегрированного типа
9.	Задачи на определение плана деятельности выбора средств и способов решения в процессе комплексного освоения различных видов искусства	Составить конспект беседы-сказки о музыканте, который все звуки заменил красками. Составить конспект беседы-сказки о линии, попавшей в страну Музыки. Составить конспект интегрированного урока музыки

Содержание спецкурса, представленное выше в виде учебно-тематического плана, было развернуто нами в следующих формах учебной деятельности: лекции, семинарские занятия, деловые игры.

Лекционные занятия как одна из форм организации совместной познавательной деятельности студентов по усвоению нового материала были построены на проблемно-диалогической основе. Как отмечает Н. Ю. Посталюк, существует тесная взаимосвязь между творческой направленностью личности и диалогическими формами учебного взаимодействия [134, с. 135]. С другой стороны, перспективы повышения качества подготовки специалиста, развитие его творческих способностей все чаще связываются с внедрением лекций проблемного характера, на которых процесс познания приближается к поисковой, исследовательской деятельности.

В отличие от лекции информационного типа, где новое содержание вводится преподавателем как известный с самого начала, подлежащий лишь запоминанию материал, на проблемно-дидактических лекциях

студент перерабатывает информацию «как активное открытие еще неизвестного для себя знания» [32, с. 4].

Для проблемного изложения нами отбирались узловые, важнейшие разделы программы, составляющие основное концептуальное содержание интегрированного курса. При проведении лекционных занятий, построенных на проблемной основе, приоритет отдавался устному изложению диалогического характера, когда с помощью постановки проблемных и информационных вопросов, выдвижения гипотез, их подтверждения или опровержения, обращения к слушателям, студенты побуждались к совместному размышлению, дискуссии, которая начиналась непосредственно на лекции.

Наряду с лекциями проблемно-диалогического характера, обеспечивающими активно-творческий тип усвоения знаний, нами использовался и другой тип лекционных занятий «лекция-визуализация» [32, с. 103-112]. Как отмечает А. А. Вербицкий, процесс визуализации представляет собой свертывание мыслительного содержания, включающего разные виды информации, в наглядный образ. Будучи воспринятым, этот образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий, основой развития воображения [там же, с. 110].

Проведение данного типа лекционных занятий, которые также содержат те или иные элементы проблемности, сводится к связерму, развернутому комментированию подготовленных визуальных материалов. При этом нами использовались различные виды наглядности:

- зрительная наглядность: рисунок, цвет, графика, репродукции, иллюстрации;

- двигательная наглядность жест, движение рук, мимика, элементарные движения;

- сочетание зрительной и слуховой наглядности. Последняя была представлена музыкальными произведениями в записи, непосредственном исполнении, чтением стихов и прозаических текстов.

Данный тип лекции использовался нами на этапе введения студентов в новые разделы или темы программы, помогая при этом моделировать некоторые профессиональные ситуации.

Главной целью вузовского семинара как формы совместной познавательной деятельности является развитие творческого профессионального мышления, познавательной мотивации и профессионального использования знаний в учебных условиях.

Семинарские занятия, являясь гибкой формой обучения, предполагают наряду с направляющей ролью преподавателя интенсивную самостоятельную работу студентов.

Используемый нами тип семинара-дискуссии был организован как процесс диалогического общения участников с элементами дидактической или деловой игры. Деловые игры, наряду с осуществлением контрольно-оценочной функции, имеют своей целью:

- определенный результат в обучении студентов;
- развитие способностей к самоорганизации и самоуправлению;
- формирование индивидуального опыта творческой деятельности;
- развитие творческих способностей.

Важно отметить, что деловая игра позволяет также смоделировать более адекватные, по сравнению с традиционным обучением, условия формирования профессиональных качеств будущего специалиста. При конструировании деловых игр мы опирались на следующие психолого-педагогические принципы, выделенные А. А. Вербицким в исследовании, посвященном формам контекстного обучения [32, с. 129-130]:

- принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов;

- принцип совместной деятельности участников в ходе постановки ими профессионально важных целей и их достижения посредством подготовки и принятия совместных решений;

- принцип диалогического общения, когда каждый участник не только имеет право, но и должен высказать свое отношение по всем вопросам;

- принцип проблемности содержания имитационной модели, когда создаются условия не просто передачи информации, а порождение знаний в процессе разработки способов и средств решения учебно-творческих задач, принятия решений, осуществления соответствующих практических действий.

На семинарских занятиях нами использовались различные типы игр, среди которых следует выделить:

1. Игра-тренажер, в которой из нескольких вариантов предлагалось выбрать наиболее адекватные поставленной задаче. Основная цель данной игры – наработка и закрепление навыков слухового и зрительного анализа.

2. Ролевая игра, в которой каждому участнику задаются исходные установки, с точки зрения которых ведется отбор и классификация материала. Достижение результата и выбор путей решения также самостоятельны.

3. Проблемно-моделирующая игра, характеризующаяся тем, что в ней происходит игровая деформация структуры художественного произведения с тем, чтобы выявить специфическую роль конкретных средств художественной выразительности.

Наряду с определением форм развертывания спецкурса нами был осуществлен выбор комплекса методов обучения как способов деятельности, направленных на достижения целей обучения.

Обобщая используемые в педагогике и дидактике различные характеристики понятия «метод» его можно определить как «разработанную с учетом педагогических закономерностей и принципов систему приемов и соответствующих им правил обучающей деятельности, целенаправленное применение которых позволяет существенно повысить эффективность управления соответствующим видом деятельности и общения в процессе решения определенного типа дидактических задач» [4, с. 152].

Накопившийся в педагогике богатый арсенал методов обучения традиционно представлен следующими классификациями:

- по источникам передачи и характеру восприятия учебного материала (словесные, наглядные, практические методы обучения);
- по характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, эвристические, исследовательские);
- по управленческому подходу (методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учения, методы контроля и самоконтроля).

В последние десятилетия поиск путей формирования познавательной активности, развития творческих способностей учащихся выразился в появлении так называемых активных методов обучения. Среди них особое внимание привлекают проблемно-эвристические методы учебно-творческой деятельности, определяемые В. И. Андреевым как «система эвристических правил деятельности педагога и ученика, разработанных с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и

самоуправления личности в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач» [4, с. 167]. Он же подробно раскрывает принципы и правила их использования в практике обучения.

Исходя из целей и задач разработанной программы спецкурса, направленного на развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, нами были использованы следующие проблемно-эвристические методы учебно-творческой деятельности:

1. Метод синектики, суть которого заключается в «превращении знакомого в странное». Под этим подразумевается, что человек делает попытку заново увидеть хорошо знакомое, искажая и своеобразно изменяя привычные способы восприятия и реагирования [188]. В процессе применения метода синектики большое внимание уделяется использованию личных, прямых, фантастических, символических аналогий. Последние, как отмечает И. М. Розет, чаще всего применяются в виде визуальных символов [149, с. 282].

2. Метод инверсий, который ориентирует на поиск идей решения творческой задачи в новых неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядам. При этом использовались следующие противоположные процедуры:

- анализ и синтез;
- увеличение и уменьшение;
- ускорение и замедление;
- изменение статических и динамических характеристик;
- разъединение и объединение.

3. Метод эвристических вопросов, которые в практике преподавания называются также наводящими вопросами. Достоинство этого метода заключается в простоте и эффективности для решения творческих задач, при этом эвристические вопросы не подсказывают самого решения, а лишь стимулируют как логические, так и интуитивные процедуры мышления.

4. Метод аналогий, в том числе и личной аналогии (эмпатии) который основывается на заключении выводов, сделанных о свойствах одного предмета на основании его сходства с другим предметом. Прием сравнения, на котором строится умозаключение по аналогии, совершенствует механизм поиска решения, так как требует огромной фантазии, воображения, особенно в области художественного творчества. Этот метод широко использовался нами в процессе реализации комплексного подхода к художественному воспитанию, так как способствовал нахождению эмоционально-выразительных средств, обогащающих образные параметры различных видов искусства.

2.3. Интерпретация результатов исследования и их обсуждение

Для оценки эффективности содержания экспериментальной работы по развитию художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов необходимо было изучить, проанализировать и оценить результаты проведенного исследования. При анализе и оценке результатов исследовательской работы мы исходили из того, что художественно-творческие способности:

а) относятся к особому типу генерализованных способностей, включающих в себя комплекс перцептивных, интеллектуальных и характерологических свойств и качеств личности;

б) формируются в диалектическом единстве с другими способностями и дают возможность человеку проявлять себя творческой личностью не только в художественном, но и в любом другом виде деятельности;

в) являются составной частью профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов.

Основанием для обсуждения полученных результатов экспериментальной работы по развитию художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов являлось комплексное решение проблемы организации педагогического эксперимента, позволяющее контролировать и анализировать различные стороны изучаемого явления.

Основными задачами эмпирического исследования являлись:

а) изучение и объяснение качественных и количественных изменений в ходе экспериментальной работы в соответствии с выделенными критериями;

б) анализ полученных результатов и выявление возможных причин недостаточного развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов;

в) формирование общих выводов по реализации разработанной методики, направленной на развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

В процессе экспериментальной работы было охвачено 137 студентов факультета подготовки учителей начальных классов ЮУрГГПУ, 325 абитуриентов.

В результате проведенного исследования было установлено, что разработанная нами методика формирующего эксперимента,

предусматривающая опору на комплексное освоения различных видов искусства и использование активных форм и методов обучения, привела к достоверному приросту показателя воображения, являющегося ведущим компонентом художественно-творческих способностей, на 36,9% ($P < 0,05$). Это проявлялось статистически значимым приростом показателя по шкале «М» теста Роршаха, связанного с кинестетическими интерпретациями, в которых усматриваются движение человека или антропоморфные движения, осуществляемые животными. Кроме того, отмечено увеличение показателей и по шкале «FM» на 106,6% ($P < 0,05$) (см. табл. 7).

Таблица 7 – Изменение показателей воображения у студентов ЭГ в динамике эксперимента

Время обследования, показатели	Перед началом эксперимента	После проведения эксперимента	P
Уровень развития воображения по шкале «М»	1,68±0,20 n=56	2,30±0,21 n=54	≤0,05
Уровень развития воображения по шкале «FM»	0,61±0,12 n=56	1,26±0,18 n=54	≤0,05

Примечание: Здесь и в последующих таблицах данные представлены в виде средней арифметической и ее стандартной ошибки; n – обозначает число наблюдений; P – уровень статистической значимости различий.

Таким образом, нами было выявлено не только возрастание показателей, определяющих уровень развития воображения и творческого мышления, но и показателей, предполагающих менее выраженные тенденции.

Важно отметить, что у студентов КГ не отмечалось достоверных сдвигов в количественных характеристиках показателя воображения за период исследования. При этом показатель воображения у студентов ЭГ после эксперимента в 1,4 раза превышал аналогичное значение у студентов КГ ($P < 0,05$) (см. табл.8).

Таблица 8 – Сопоставление показателей воображения у студентов ЭГ и КГ до и после проведения педагогического эксперимента

Группы обследования, время обследования	КГ	ЭГ	P
До начала эксперимента	1,41±0,24 n=55	1,68±0,20 n=56	≥0,05
После проведения эксперимента	1,62±0,21 n=55	2,30±0,21 n=54	≤0,05

По данным разных авторов нормальный взрослый человек с интеллектом среднего уровня демонстрирует при выполнении тестового задания на развитие творческого воображения от 2 до 4 баллов. Заметим, что разработанный нами оптимизированный вариант методики Роршаха, позволяющий избежать повторного применения одной и той же таблицы до и после окончания эксперимента, дает средние показатели, укладывающиеся в эти границы. Это позволяет говорить о том, что наш вариант методики вполне соотносится с общепринятым и может использоваться для определения творческого потенциала личности в связи с вопросом об уровне развития художественно-творческих способностей.

Интересные данные были получены нами при сопоставлении количества ответов, связанных с творческими решениями в КГ и ЭГ до и после проведения педагогического эксперимента. Так, в ЭГ 25,3% студентов показали результат, соответствующий более высокому уровню интеллекта (по данным литературы - от 5 баллов и выше) [148]. После проведения эксперимента 43,4% студентов ЭГ превысили средний уровень, что достоверно превышает исходный уровень на 18,1% ($P < 0,02$). Необходимо отметить, что в КГ до эксперимента 20,5% студентов показали уровень развития воображения выше среднего. При этом, в

отличие от ЭГ у студентов КГ во время второго обследования не было обнаружено прироста количества студентов с более высоким уровнем воображения (15,1%; $P > 0,05$). Сравнение же количества баллов, показанных студентами ЭГ и КГ до начала эксперимента, демонстрирует отсутствие достоверных отличий между исходными показателями: в КГ 20,5% студентов превысили средний уровень, в ЭГ 25,3% студентов показали более высокий уровень развития воображения ($P < 0,05$) (см. рис 1).

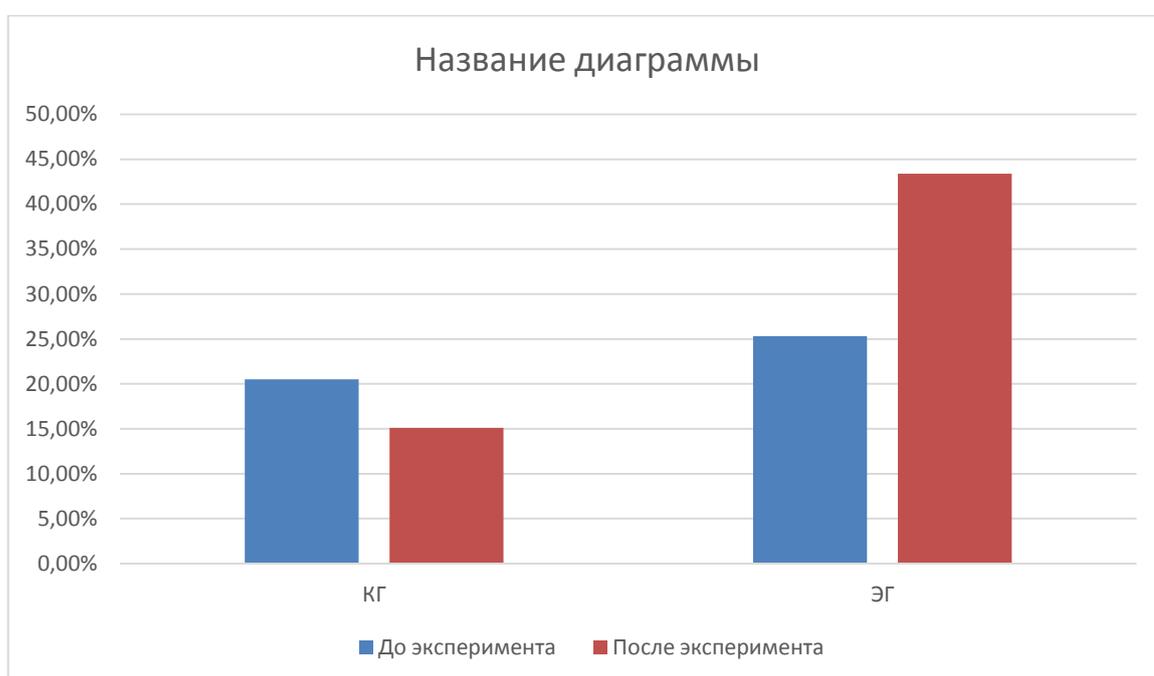


Рисунок 1 – Изменение доли студентов, показатели воображения которых превысили средний уровень (в динамике эксперимента)

Таким образом, полученные нами результаты с достаточной степенью статистической достоверности доказывают позитивное влияние разработанного нами интегрированного курса методики музыкального воспитания и изобразительного искусства на развитие воображения как составной и ведущей части художественно-творческих способностей.

Отдельного внимания заслуживает анализ влияния разработанной нами методики комплексного освоения различных видов искусства на

показатели в тесте «Прогрессивные матрицы Равена». Этот метод, нашедший широкое применения в педагогике, рассматривается как способ изучения уровня развития невербального интеллекта. С другой стороны, он позволяет оценить уровень наглядно-образного мышления, служащего важным компонентом художественно-творческих способностей, условием осуществления процесса воображения. Основными особенностями образного мышления являются:

а) образ как основа образного мышления, выступает как прочувствованное представление о действительности, основанное на восприятии;

б) образное мышление характеризуется синтезом чувственного и понятийного;

в) образное мышление тесным образом связано с логическим.

Отсюда, тест Равена представляется нам полифункциональным методом, позволяющим параллельно оценивать креативные и когнитивные способности человека.

Как видно, в результате проведения экспериментальной работы показатели при выполнении теста Равена в ЭГ возросли почти на четверть (23,1%) по сравнению с исходным фоном. Стоит подчеркнуть высокое значение достоверности указанных различий ($P < 0,001$) (см. табл. 9).

Таблица 9 – Изменение показателей невербального интеллекта по тесту Равена в динамике педагогического эксперимента

Время обследования, группы	Перед началом эксперимента	После проведения эксперимента	P
КГ	25,63±0,64 n=34	26,35±0,48 n=34	≥0,05
ЭГ	21,30±1,34 n=40	26,23±0,37 n=40	≤0,001

Что касается КГ, то в ней отмечается лишь статистически незначимая тенденция к приросту результатов, причем средняя величина прироста в КГ почти в пять раз ниже, чем аналогичный показатель в ЭГ ($P < 0,05$).

Исходя из вышеизложенного тезиса об органичном единстве образного мышления и воображения, можно считать, что результаты исследования по тесту Равена подтвердили данные, полученные при помощи теста Роршаха, что подчеркивает валидность и высокую достоверность наших выводов.

Определение динамики развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов проводилась также с помощью письменной творческой работы по восприятию художественных (музыкальных) образов и актуализации аналогий путем использования внемузыкальных ассоциаций.

Анализ этих работ показал, что такой показатель как частота использования в письменной речи выразительных средств языка (эпитетов, метафор, сравнений) у студентов ЭГ на 20,7% превысил соответствующий показатель студентов КГ ($P < 0,05$) (см. рис. 2).

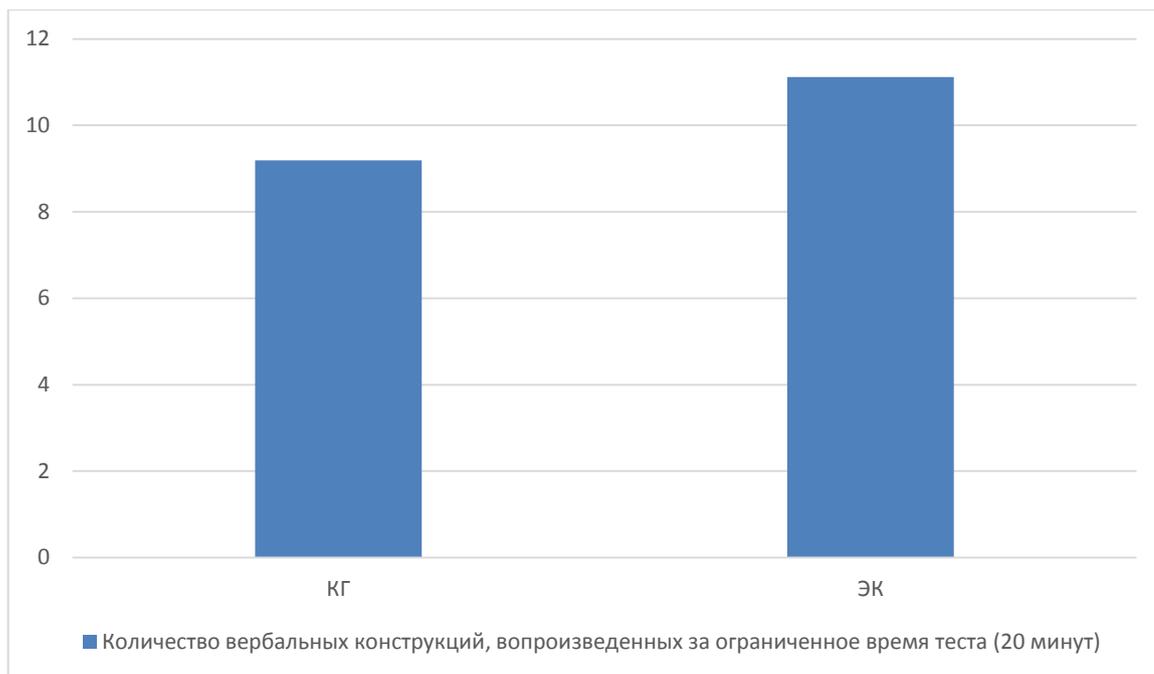


Рисунок 2 – Частота использования выразительных средств языка

Как отмечает в своей работе Е. Б. Бабошина, этот показатель определяет сдвиги в развитии художественных способностей, которые включают в себя не только эстетическое восприятие действительности, творческую переработку и создание художественных образов, но и трансформацию их в литературно-художественную форму [11, с. 14].

З. Н. Новлянская в исследовании, посвященном изучению художественно-творческих способностей младших школьников, также опирается на выявлении различий в области образного мышления, воображения, особенностей словарного запаса и образования словесных ассоциаций [120]. Это соотносится и с встречающимся в литературе мнением, что показатели воображения по тесту Роршаха в определенной степени могут считаться отражением вербальных способностей человека [77, с. 104].

Полученные результаты позволяют, прежде всего, говорить о том, что выдвинутые нами педагогические условия реализуют целостный

подход к развитию художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Известно, что художественно-творческие способности входят в состав так называемых гуманитарных способностей человека. Их видовая структура довольно обширна и включает в себя, в том числе, и такие способности как литературные, лингвистические и др. Все они имеют взаимодополняющий характер, отличаются размытостью границ между содержащимися в них компонентами.

Так, ведущими компонентами лингвистических способностей признаются лингвистическое мышление, способность к свободной семантической замене языковых единиц разного уровня, способность к свободному оперированию вербальными конструкциями при передаче собственных мыслей, эмоций, отношений, выраженных вербальными средствами [11, с. 13].

Важными компонентами литературных способностей являются творческое воображение, образная память, эстетическое восприятие, непринужденность в выделении предметов и явлений, развитое чувство языка [там же, с. 14].

Как видно, перечисленные компоненты во многом повторяют или дополняют компонентный состав художественно-творческих способностей личности, что убеждает в необходимости целостного подхода к их развитию. Полученные нами данные подтверждают, что разработанная нами методика, основанная на активном осознании внутренних связей между различными видами искусства, способствует реализации этого подхода. Кроме того, целостный подход к развитию художественно-творческих способностей отвечает сегодняшней тенденции к всестороннему, многогранному формированию личности студента. Вместе с тем, он позволяет в большей степени индивидуализировать и

дифференцировать учебный процесс, что способствует его дальнейшей гуманизации.

С другой стороны, анализ выполнения письменных творческих работ студентов факультета подготовки учителей начальных классов еще раз доказал существование жесткой связи между способностью и ее проявлением, когда способность рассматривается как условие, причина успешно выполненной деятельности. Так, более высокий уровень выполнения творческих работ студентами ЭГ, показавших и более высокий уровень развития художественно-творческих способностей, свидетельствует о том, что общие художественно-творческие способности участвуют в разных видах деятельности и обеспечивают их успешное выполнение. Нам представляется вероятной и обратная связь, когда успешность выполнения деятельности является критерием способности. Иными словами, «если способность существует, то она проявляется; если способность проявляется, то она существует» [145, с. 142].

В ходе статистического анализа полученных в процессе педагогического эксперимента данных нами также определялась корреляционная зависимость между различными показателями уровня развития художественно-творческих способностей и данными о средней успеваемости студентов КГ и ЭГ, полученными путем ретроспективного анализа учебной документации.

При этом была установлена прямая взаимосвязь между показателями воображения и величиной среднего балла за последнюю сессию ($r=0,28$; $n=53$; $P<0,05$). Иными словами, более высокий уровень воображения, определяющий развитие художественно-творческих способностей, оказывает несомненное влияние на качество учебной подготовки будущих учителей начальных классов. Аналогичный вывод можно сделать на основании другой корреляционной зависимости, которая была установлена

между показателями образного, невербального мышления и средней успеваемостью студентов ($r=0,17$; $n=69$; $P<0,05$).

При проведении анализа полученных данных опытно-экспериментальной работы особый интерес представляло изучение влияния предшествующей обучению в педагогическом вузе художественной деятельности на уровень художественно-творческого развития будущих учителей начальных классов.

Педагогическая наука всегда уделяла большое внимание проблемам художественного воспитания, в том числе и организованного во внеурочное время. Однако исследования в этой области в основном посвящались задачам приобщения к искусству, когда изыскивались методы пробуждения художественных интересов, овладения специальными навыками художественной деятельности, формирования способностей к восприятию художественных произведений, понимания средств выразительности различных видов искусства.

В последние годы во многих работах указывается на очевидную недостаточность традиционных представлений о возможностях этого раздела воспитания. Современные исследования все чаще посвящаются поиску закономерностей формирования личности средствами искусства, изучению влияния художественной деятельности на развитие интеллектуальных и творческих способностей человека [67].

К настоящему времени накоплен определенный опыт, свидетельствующий о том, что обучение искусству способствует лучшему усвоению учебных предметов информационного и интеллектуального характера, более широкому познавательному кругозору [150]. Эта закономерность иллюстрируется также фактом более успешного поступления в вуз абитуриентов, получивших в детстве художественное образование (музыкальная школа или студия). Исследование было

проведено по результатам вступительных экзаменов на факультете подготовки учителей начальных классов.

При сопоставлении частоты наличия художественного образования и зачисления в вуз была выявлена достоверная взаимосвязь между изучаемыми показателями: среди не поступивших только 35,5% (78 человек из 220) имели художественное образование, в то время как среди поступивших этот показатель составил 56,2% (59 человек из 105; $P < 0,001$).

Исходя из полученных данных было логично предположить существование взаимосвязей между качеством знаний по конкретным предметам, сдающимся в ходе вступительных экзаменов (математике, русскому языку и литературе) и фактом обучения искусству в детстве. Проведенные сопоставления позволили выявить наличие подобных взаимосвязей. Так, среди лиц, сдавших экзамен по математике на «отлично» и «хорошо» 53,2% (67 человек из 126) занимались музыкой в детстве, среди получивших оценки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» этот показатель составил только 33,6% (49 человек из 146; $P < 0,001$). Среди абитуриентов, сдавших русский язык и литературу на «отлично» 76,9% (30 человек из 39) имели музыкальную подготовку, в то время как среди всей остальной группы только 38,9% (75 человек из 193) обучались музыке в детстве ($P < 0,002$).

Вместе с тем, нельзя сделать вывод об однозначном позитивном влиянии художественной деятельности, в том числе в процессе занятий музыкой, на уровень развития художественно-творческих способностей, так как имеется немало разобщенных фактов, «заставляющих усомниться, что процесс благотворного воздействия искусства на человека столь автоматически безотказен» [150, с. 19].

Так, проведенные исследования подтвердили наше первоначальное представление о том, что уровень развития художественно-творческих

способностей будущих учителей начальных классов не связан напрямую с художественным образованием, полученным студентами до поступления в институт. Изучение полученных в ходе опытно-экспериментальной работы данных позволило отметить, что такой показатель развития художественно-творческих способностей как воображение не отличается у студентов с художественным образованием и без такового, хотя нами была отмечена достоверная взаимосвязь между длительностью художественного образования и показателями воображения ($r=0,2$; $n=44$; $P<0,05$].

Как видно, эта связь относится к категории слабые статистических связей ($r=0,1-0,4$), что свидетельствует о низком вкладе традиционных подходов к развитию воображения как основного компонента художественно-творческих способностей.

Необходимо также отметить, что общепринятый подход к развитию художественно-творческих способностей, в отличие от разработанной нами методики комплексного освоения различных видов искусства, практически не способствует росту такого показателя уровня развития художественно-творческих способностей как образное, невербальное мышление (см. рис. 3).

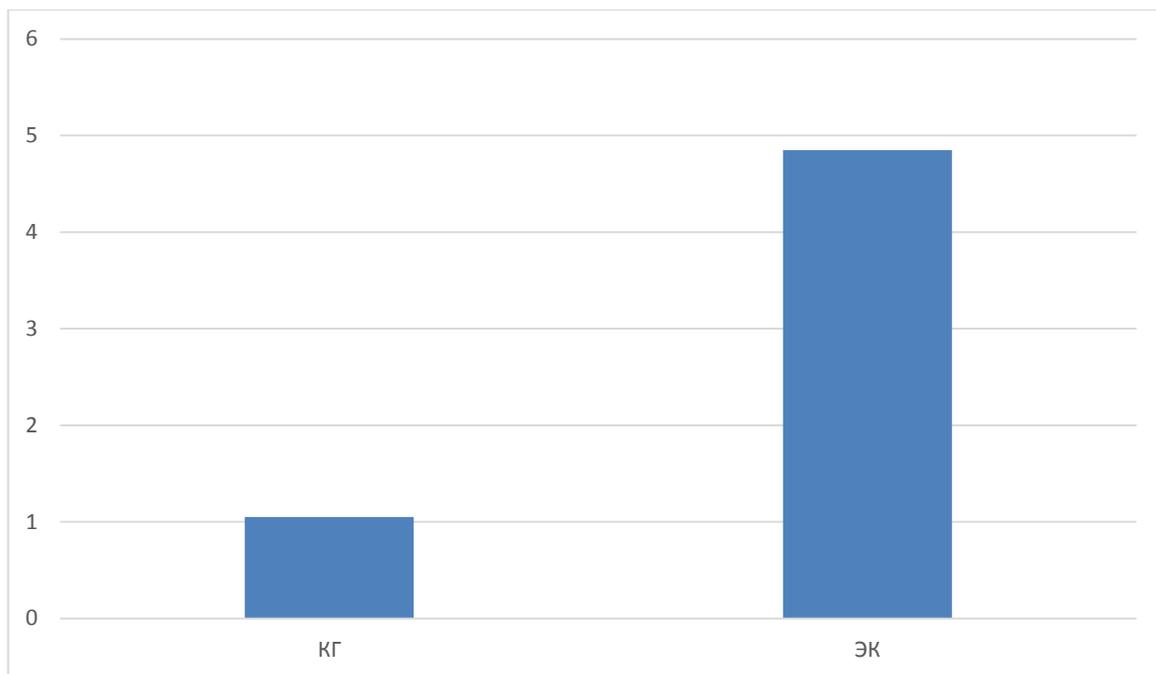


Рисунок 3 – Прирост показателей наглядно-образного мышления студентов ЭК и КГ в динамике эксперимента

Примечания: достоверность различия ($P < 0,05$) оценивалась при помощи критерия Стьюдента (t)

Особенно наглядно влияние традиционных подходов в изучении искусства проявляется в факте более низкой успеваемости учащихся с художественным образованием по сравнению со сверстниками, его не имеющими. Исследование проводилось на базе 11-х классов. Полученные результаты в целом продемонстрировали более низкий уровень внимания и успеваемости у учащихся, занимавшихся музыкой в музыкальных школах и студиях в детстве. В частности, была показана более низкая продуктивность этой группы при выполнении корректурной пробы, статистически значимо более низкий балл за период обучения в начальной школе, а также снижение оценок по русскому языку и особенно по литературе в старших классах (см. табл. 10).

Таблица 10 – Влияние занятий музыкой в детстве на показатели успеваемости школьников

Группы, показатели	Учащиеся, занимавшиеся	Учащиеся без музыкального	P

	музыкой в детстве	образования	
Корректирующая проба (кол-во знаков)	954,42±51,86	1071,62±35,64 n=34	≤0,05
Средний балл в начальной школе	4,06±0,08	4,31±0,09	≤0,001
Оценки по русскому языку	3,67±0,14	3,97±0,12	≤0,001
Оценки по литературе	3,67±0,19	4,13±0,11	≤0,001

В результате проведенного педагогического эксперимента произошли изменения и в уровне самооценки владения приемами развития художественно-творческих способностей у младших школьников. Так, если в констатирующем эксперименте никто из будущих учителей начальных классов не ответил, что вполне владеет приемами развития воображения у учеников начальной школы, то в конце экспериментальной работы их число составило уже 62,5% ($P < 0,001$). При этом количество студентов, ответивших отрицательно на вопрос анкеты «Владеете ли Вы приемами развития воображения у младших школьников?» составило в начале эксперимента 28,8%, а в конце проведенной работы – только 6,2% опрошенных. Таким образом, все вышеперечисленные данные говорят не только о повышении уровня самооценки развития художественно-творческих способностей студентов в результате реализованных нами педагогических условий, но и о росте профессионально-педагогической готовности будущих учителей начальных классов на основе формирования умений в области методики организации процесса обучения, обеспечивающего развитие художественно-творческих способностей младших школьников.

Выводы по второй главе

Сущность нашей экспериментальной работы заключалась во внедрении разработанной методики по развитию художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Задачи и методы были определены исходя из общей концептуальной идеи, которая сводится к следующему:

а) развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов будет более эффективным, если станет опираться на комплексное освоение различных видов искусства;

б) развитие художественно-творческих способностей должно осуществляться на целостной проблемной основе с опорой на активно-творческий тип усвоения знаний.

Подводя общий итог, сделаны следующие краткие выводы по результатам экспериментальной работы:

1. Разработанная нами и реализованная в процессе педагогического эксперимента методика, предусматривающая опору на активное осознание внутренних связей между различными видами искусства и использование активных методов обучения оказала позитивное влияние на развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

2. Подтверждена эффективность разработанной нами системы учебно-творческих задач, направленной на развитие художественного воображения.

3. Отобранные и обоснованные нами критерии оценки развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов оказались достаточно эффективными для оценки значений отклика системы проводимого педагогического эксперимента.

4. Подтверждена правомерность исходного положения о том, что художественно-творческие способности формируются в диалектическом единстве с другими способностями и дают возможность человеку проявлять себя творческой личностью не только в художественной, но и в других видах деятельности.

5. Полученные в результате педагогического эксперимента данные говорят не только о повышении уровня самооценки художественно-творческих способностей студентов факультета подготовки учителей начальных классов в результате реализованных нами педагогических условий, но и о росте профессионально-педагогической готовности будущих учителей начальных классов.

6. Проведенные исследования подтвердили предположение о низком вкладе традиционных подходов в развитие художественного воображения как основного компонента художественно-творческих способностей.

7. Применение предложенной нами методики развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов требует пересмотра традиционных подходов к развитию данных способностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование «Развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов» представляет собой попытку показать необходимость и возможность развития данных способностей у студентов педагогических вузов.

В соответствии с целью и задачами исследования нами был проведен анализ разработки проблемы в теоретических и методических изысканиях. Обобщающие материалы показали, что художественно-творческие способности рассматриваются как сложный и многовариантный комплекс свойств и качеств личности, во многом определяющий развитие креативности человека.

Обзор отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод, что поиск путей развития художественно-творческих способностей связывается, прежде всего, с изучением процесса воображения, являющегося исходным психологическим основанием и необходимым атрибутом этих способностей.

Теоретический анализ показал, что воображение, являясь узловым моментом различных видов художественной деятельности, строится преимущественно на материале представлений об изобразительном языке различных видов искусства и формируется на основе наглядно-образного, ассоциативного мышления.

С другой стороны, для определения исходных позиций исследования важным явилось понимание того, что наиболее оптимальное включение

воображения в процесс учебной деятельности определяется наличием проблемной ситуации в условиях решения проблемных учебных задач.

Анализ состояния проблемы в теории и практике позволил сделать вывод о том, что развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов возможно при внедрении в практику комплекса педагогических условий. Ниже перечислены педагогические условия, использованные в нашем исследовании:

а) в основе развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов должна лежать система учебно-творческих задач, направленная на развитие художественного воображения;

б) в учебный процесс должен быть введен спецкурс, основанный на комплексном освоении различных видов искусства и использовании форм и методов активно-творческого обучения.

В ходе исследования были определены способы диагностики уровня развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, решена проблема выявления противоречий путем разработки методики самооценки этих способностей. Констатирующий эксперимент позволил выявить следующие противоречия:

а) несоответствие между ярко выраженной ориентацией на развитие художественно-творческих способностей как необходимого компонента профессиональных способностей будущих учителей начальных классов и низким уровнем самооценки данных способностей;

б) несоответствие между низким уровнем представлений о сущности художественно-творческих способностей и установкой на развитие этих способностей;

в) несоответствие между пониманием необходимости развивать художественное воображение как основу креативности и слабым умением ориентироваться в путях его развития;

г) противоречие между установкой на развитие художественно-творческих способностей на основе интегративных возможностей различных видов искусства и неадекватным воплощением этого принципа в действующих программах по художественному воспитанию.

Для преодоления этих противоречий была сконструирована система учебно-творческих задач, направленная на развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Разработка этой системы велась в следующих направлениях:

а) разработана структура, условия и цели учебно-творческих задач;

б) осуществлена классификация различных типов и видов учебно-творческих задач, направленных на развитие художественно-творческих способностей;

в) разработаны наиболее продуктивные методы и приемы решения учебно-творческих задач, направленных на развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

В результате проведенного исследования были выделены три основных типа учебно-творческих задач:

а) межсистемные учебно-творческие задачи, в основе которых лежит комплексное освоение различных видов искусства;

б) малые творческие задачи, способствующие развитию художественного воображения путем использования приемов агглютинации, гиперболизации, заострения, схематизации, типизации;

в) учебно-творческие задачи профессионального типа, основанные на игровой имитации профессиональной деятельности будущих учителей

начальных классов по развитию художественно-творческих способностей младших школьников.

Формирующий эксперимент проводился на базе факультета подготовки учителей начальных классов. В начале и конце эксперимента были проведены контрольные срезы, показавшие наличие или отсутствие необходимых результатов.

В качестве критериев значимости отклика системы в проведенном педагогическом эксперименте были разработаны следующие показатели:

- а) количественный сдвиг объективных показателей воображения;
- б) количественный сдвиг объективных показателей умения оперировать образами на основе невербального материала;
- в) количественный сдвиг показателей самооценки уровня развития художественно-творческих способностей и владения приемами развития художественного воображения у младших школьников;
- г) показатели результатов творческой деятельности студентов;
- д) показатели успеваемости студентов КГ и ЭГ.

В качестве фактора воздействия выступала разработанная нами система учебно-творческих задач, лежащая в основе интегрированного спецкурса методики музыкального воспитания и изобразительного искусства.

Учебная программа спецкурса разрабатывалась при опоре на следующие положения:

- а) использование тематического принципа построения как всей программы, так и каждого конкретного занятия;
- б) опора на тематизм программы по музыке и программы по изобразительному искусству для начальной школы;

в) усвоение обобщенных знаний о главных составляющих музыкального и изобразительного искусства;

г) опора на целостное художественное восприятие, направленное на активное осознание внутренних связей между пространственными и временными видами искусства;

д) опора на элементарно-ассоциативный уровень восприятия музыки, синестезию.

Для достижения поставленных целей были выбраны адекватные формы и методы обучения. Содержание спецкурса было развернуто в следующих формах учебной деятельности:

а) лекция-визуализация;

б) проблемно-диалогическая лекция;

в) семинар-дискуссия с элементами дидактической или деловой игры [игра-тренажер, ролевая игра, проблемно-моделирующая игра].

Наряду с определением форм развертывания спецкурса был осуществлен выбор комплекса проблемно-эвристических методов:

а) метод синектики;

б) метод инверсий;

в) метод эвристических вопросов;

г) метод аналогий.

В процессе опытно-экспериментальной работы было внедрено большинство из предлагаемых нами условий и средств развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов. Анализ результатов показал действенность разработанной нами методики и достаточность выявленных педагогических условий.

В ходе формирующего эксперимента было установлено, что преподавание спецкурса, направленного на развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, позволяет:

а) развить художественно-творческие способности студентов факультета подготовки учителей начальных классов;

б) повысить профессионально-педагогическую готовность будущих учителей начальных классов на основе методики организации процесса обучения, обеспечивающего развитие художественно-творческих способностей младших школьников.

Итоги опытно-экспериментальной работы показали, что разработанная программа спецкурса доступна для внедрения на факультетах подготовки учителей начальных классов в системе высшего педагогического образования.

Результаты проведенной работы дают основание сделать следующие выводы:

1. Исследование показало, что художественно-творческие способности как сложный комплекс свойств и качеств личности, включают в свою структуру целый ряд компонентов, среди которых центральным является художественное воображение.

2. В работе экспериментально обоснована и проверена совокупность педагогических условий, способствующих развитию художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов: использование системы учебно-творческих задач, направленных на развитие художественного воображения; опора на комплексное освоение различных видов искусства; выбор активно-творческих форм и методов организации обучения студентов.

3. В процессе исследования разработана и реализована программа интегрированного спецкурса методики музыкального воспитания и изобразительного искусства, направленная на развитие художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.

4. В процессе проведения работы выделены и охарактеризованы критерии развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, которые, как показали результаты исследования, оказались достаточно эффективными для оценки данного качества.

5. Полученные в ходе эксперимента результаты подтвердили, что выделенные и обоснованные педагогические условия способствуют развитию художественно-творческих способностей, в том числе творческого воображения, наглядно-образного мышления; росту профессионально-педагогической готовности будущих учителей начальных классов.

В заключение отметим, что проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы развития художественно-творческих способностей. В перспективе необходим поиск путей повышения уровня развития художественно-творческих способностей через нормативные предметы, углубление межпредметных связей дисциплин художественного цикла на факультетах подготовки учителей начальных классов, дальнейшая конкретизация интегративной методики комплексного освоения искусств в художественно-творческом развитии студентов педагогических вузов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аганисян, В. М. Развитие творческого мышления студентов–педагогов [Текст] / В. М. Аганисян // Вопросы психологии. – 1982. – №6. – С. 97-100.
2. Актуальные вопросы методологии современного искусства [Текст] / Отв. ред. А. Я. Зись. – М.: Наука, 1983. – 378 с.

3. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси. – М.: Педагогика, 1982. – 295 с.
4. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с. ISBN 5-74640-029-7
5. Андреев, В. И. Факторы и серии развития творческих способностей студентов в условиях реструктуризации высшего образования [Текст] / В. И. Андреев, Л. М. Попов, Н. Ю. Посталюк // Развитие творческой активности студентов в образовательной, научно–исследовательской и общественно–политической деятельности: Сб. научно тр. – М.: НИИВШ, 1990. – С. 29-39.
6. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие [Текст] / Р. Арнхейм. – М., 2012. – 392 с. ISBN 978-5-9647-0119-4
7. Р Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства [Текст] / Р. Арнхейм. – М: Прометей, 1994. –352 с. ISBN 5-7042-0581-Х
8. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: Выш. шк., 1980. – 368 с.
9. Ахияров, К. Ш. Формирование познавательной активности студентов в обучении [Текст] / К. Ш. Ахияров, Ю. П. Правдин. – Уфа: БГПИ, 1988. – 80 с.
10. Бабанский, Ю. К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. –192 с.
11. Бабошина, Е. В. Педагогические условия развития гуманитарных способностей студентов в учебном процессе: автореф... канд. пед. наук [Текст] / Е. В. Бабошина. – Курган, 1995. – 26 с.
12. Балл, Г. А. Теория учебных задач [Текст] / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с. ISBN 5-7155-0071-0

13. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 502 с.
14. Берхин, Н. Б. Психолого-педагогическая специфика художественного образования школьников [Текст] / Н. Б. Берхин // Педагогика. – 1995. – №12. – С. 42-45.
15. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с. ISBN 5-7155-0099-0
16. Битинас, В. П., Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы [Текст] / В. П. Битинас, Л. Н. Катаева // Педагогика. – 1993. – №2 – С. 10-15.
17. Блок, Б. Б. Сопереживание и сотворчество [Текст] / Б. Б. Блок // Художественное творчество и психология. – М.: Наука, 1991. – С. 31-56. ISBN 5- 02012-759-0
18. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н / Дону: Изд-во Ростовск. ун-та, 1983. – 173 с.
19. Богоявленский, Д. И. Методы психической деятельности и обучения у школьников [Текст] / Д. И. Богоявленский // Вопросы психологии. – 1969. – №2. – С. 25-39.
20. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психолог. труды [Текст] / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейн. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349. ISBN 5-89395-285-5
21. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 1997, 1999, 2001, 2004. – 1456 с. ISBN. 5-85270-044-4
22. Борев, Ю. Б. Основные эстетические категории [Текст] / Ю. Б. Борев. – М.: Высш. шк., 1960. – 446 с.

23. Бородай, Ю. М. Воображение и теория познания [Текст] / Ю. М. Бородай. – М.: Высш. шк., 1966. – 150 с.
24. Бурлачук, Л. Ф. Исследование личности в клинической психологии (на основе метода Роршаха): монография [Текст] / Л. Ф. Бурлачук. – Киев: Вища шк., 1979. – 176 с.
25. Буров, А. И. Эстетика: проблемы и споры [Текст] / А. И. Буров. – М.: Искусство, 1975. – 175 с.
26. Бухарова, Г. Д. Понятие «задача» в психологии, общей и частной дидактике [Текст] / Г. Д. Бухарова // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург: УРГПУ, 1995. – С. 97-106. ISBN 5-230-06637-7
27. Вавилов, Ю. П. О педагогических способностях учителя младших классов [Текст] / Ю. П. Вавилов // Диагностика познавательных способностей. – Ярославль: ЯГПИ, 1986. – С. 18-25.
28. Ванслов, В. В. Всестороннее развитие личности и виды искусств [Текст] / В. В. Ванслов. – М.: Советский художник, 1966. – 118 с.
29. Введение в научное исследование по педагогике [Текст] / под ред. В. И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с. ISBN 5-09-000218-5
30. Веккер, Л. М. Психические процессы [Текст] / Л. М. Веккер. – М.: МГУ, 1981. – 325 с.
31. Венгер, Л. А. Педагогика способностей [Текст] / Л. А. Венгер. – М.: Знание, 1973. – 117 с.
32. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с. ISBN 5-06-002079-7
33. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления обучающихся [Текст] / И. С. Якиманская, В. С. Столетнев, И. Я. Каплунович и др.; Под ред. И. С. Якиманской. – М.: Педагогика, 1989. – 221 с. ISBN 5-7155-0214-4

34. Воловичева, Л. Н. Поиски новых путей подготовки учителей начальных классов [Текст] / Л. Н. Воловичева // Начальная школа. – 1994. – №11. – С. 79-81.
35. Вопросы эстетики [Текст]. – М.: Искусство, 1958. – 400 с.
36. Выбор методов обучения в средней школе [Текст]. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
37. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с. ISBN 978-5-6043828-4-4
38. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. ISBN 978-5-17-049975-5
39. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с. ISBN 978-5-04-101315-8
40. Галинская, И. Л. Из современной зарубежной литературы по психологии творчества [Текст] / И. Л. Галинская // Художественное творчество. – М.: Наука, 1982. – С. 216-233.
41. Гинзбург, М. Р. Неинтеллектуальные факторы интеллектуальной деятельности [Текст] / М. Р. Гинзбург // Психологические исследования интеллектуальной активности. – М.: МГУ, 1979. – С. 161-167.
42. Говорун, Д. И. Творческое воображение и эстетические чувства [Текст] / Д. И. Говорун. – Киев: Выща шк., 1990. – 141 с. ISBN 5-11-001140-0
43. Голубева, Е.А. Психофизиологическое изучение способностей [Текст] / Е. А. Голубева // Проблемы способностей в современной психологии. – М.: НИИОП, 1984. – С. 84-100.
44. Громакова, С. В. Подготовка студентов к использованию комплекса искусств в художественном воспитании детей дошкольного

возраста: автореф... дисс. канд. пед. наук [Текст] / С. В. Громакова. – М., 1994. – 17 с.

45. Громов, Е. С. Природа художественного творчества [Текст] / Е. С. Громов. – М.: Просвещение, 1986. – 239 с.

46. Дмитриева, Н. А. Вопросы эстетического воспитания [Текст] / Н. А. Дмитриева. – М.: Искусство, 1956. – 208 с.

47. Джемс, У. Психология [Текст] / У. Джемс / под редакцией Л. А. Петровского. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.

48. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность [Текст] / Б. И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

49. Дорфман, Л. Метаиндивидуальная психология искусства [Текст] / Л. Дорфман // Творчество в искусстве – искусство творчества. – М.: Смысл, Наука, 2000. – С. 142–171. ISBN 5-02-011623-8, 5-89357-070-7

50. Ермолаева-Томина, Л. В. Опыт экспериментального творческих способностей [Текст] / Л. В. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 74-84.

51. Ермолаева-Томина, Л. В. Проблема развития творческих способностей детей [Текст] / Л. В. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166-176.

52. Есипов, В. Н. Структура композиционных способностей [Текст] / В. Н. Есипов // Развитие творческих способностей студентов и школьников на занятиях по изобразительному искусству. – Ростов н /Дону: РГПИ, 1986. – С. 82-93.

53. Ефименко, В. Н. Дидактические основы проблемного построения учебных дисциплин в вузе: автореф... дисс.канд. пед. наук [Текст] / В. Н. Ефименко. – Ростов н /Дону, 1990. – 19 с.

54. Ефимова, Г. Почему дети фантазируют? [Текст] / Г. Ефимова, З. Новлянская // Популярная психология: хрестоматия: учеб. пособие /

Сост. В. В. Мироненко. – М.: Просвещение, 1990. – С. 275-280. ISBN 5-09-001739-5

55. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

56. Зеер, Э. Ф. Педагогическая диагностика [Текст] / Э. Ф. Зеер, Г. А. Карпова. – Свердловск: СИПИ, 1989. — 86 с. ISBN 978-5-91416-010-1

57. Зеленкова, Т. В. Активизация творческого воображения у младших школьников [Текст] / Т. В. Зеленкова // Начальная школа. – 1995. – №10. – С. 4-7.

58. Зинченко, В. П. Общие вопросы развития творческих способностей студентов на занятиях по рисунку [Текст] / В. П. Зинченко // Развитие творческих способностей студентов и школьников на занятиях изобразительным искусством: Межвуз. сб. науч. тр. – Ростов на: РГПИ, 1986. – С. 29-39.

59. Зинченко, В. П. Продуктивное восприятие [Текст] / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1971. – №6. – С. 27-42.

60. Зинченко В. П. Человек развивающийся: очерки российской психологии [Текст] / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с. ISBN 5-88415-004-0

61. Зись, А. Я. В поисках художественного смысла [Текст] / А. Я. Зись. – М.: Искусство, 1991. – 352 с. ISBN 5-210-00054-0

62. Зубачевская, Н. А. Эстетический интерес и условия его интенсификации [Текст] / Н. А. Зубачевская // Вестн. Челяб. ун-та. – 1996. – № 1. – С. 71–78.

63. Иванов, В. В. художественное творчество, функциональная асимметрия мозга и образные способности человека [Текст] / В. В. Иванов // Сб. тр. Тартусского ун-та. – Тарту: Тарт. гос. Ун-т, 1983. – С. 3-15.

64. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 448 с. ISBN 978-5-49807-239-5

65. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика [Текст] / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с. ISBN 5-7155-0408-2

66. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие [Текст] / под ред. Б.иА. Вяткина. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 328 с. ISBN 5- 201- 02320-7

67. Искусство и школа: Кн. для учителя [Текст] / Сост. А. К. Василевский. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с.

68. Каган М. С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе [Текст] / М. С. Каган // Музыка в школе. – 1987. – №4. – С. 28-32.

69. Калмыкова, З. Н. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики [Текст] / З. Н. Калмыкова // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М.: Педагогика, 1975. – С. 10-30.

70. Калошина, И. П. Структура и механизмы творческой деятельности [Текст] / И. П. Калошина. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.

71. Капица, П. Л. Эксперимент. Теория. Практика [Текст] / П. Л. Капица / АН СССР – 4-е изд. испр. и доп. – М.: Наука, 1987. – 494 с.

72. Карпов, А. В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография [Текст] / А. В. Карпов, А. С. Петровская; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 344 с. ISBN 978-5-8397-0638

73. Кирьякова, А. В. Теория ориентаций личности в мире ценностей [Текст] / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с. ISBN 5-85859-025-X.

74. Киященко, Н. И. Теория отражения и проблемы эстетики [Текст] / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М.: Искусство, 1983. – 224 с.

75. Киященко, Н. И. Эстетическое творчество [Текст] / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М.: Знание, 1984. – 112 с.

76. Ковалев, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.

77. Козырева, А. Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества [Текст] / А. Ю. Козырева. – Пенза: Науч.-метод. центр Пенз. гор. отд. образования, 1994. – 340 с.

78. Комплексное использование искусств в эстетическом воспитании [Текст] // Обзорная информация. Вып. 2. – М.: НИИОП, 1984. – 47 с.

79. Коротков, Н. З. Специфика и взаимосвязь эстетического и художественного воспитания студентов технического ВУЗа [Текст] / Н. З. Коротков // Эстетическое воспитание в техническом вузе: сб. ст. – М., 1991. – С. 33-48. ISBN 5-06-001962-4

80. Коханович, Л. И. Философско-методологические проблемы творчества [Текст] / Л. И. Коханович // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности: Сб. науч. тр. – М.: НИИВШ, 1990. – С. 5-14.

81. Крипский, А. М. определение проблемно–ориентированной научной интуиции студентов как важнейший этап выявления и развития их творческих способностей [Текст] / А. М. Крипский // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности: Сб. науч. тр. – М.: НИИВШ, 1990. – С. 65–73.

82. Колчин, Е. Е. Психофизиологические исследования особенностей актерского воображения [Текст] / Е. Е. Колчин // Диагностика и развитие актерской одаренности: Сб. науч. тр. – Ленинград: ЛГИТМ и К, 1986. – С. 20-31.

83. Крупник, Е. П. Художественное образование и воспитание как средство развития интеллекта и творческих способностей школьников.

Основные положения программы исследования [Текст] / Е. П. Крупник, Т. В. Морозова, Е. П. Никольский // Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников. Сб. науч. тр. / АПН СССР. – М.: НИИОП, 1980. – С. 3-50.

84. Кузин, В. С. Психология [Текст] / В. С. Кузин. – М.: Высш. шк., 1982. – 247 с.

85. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие [Текст] / Н. Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 140 с. ISBN 5- 06- 001046- 5

86. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст] / А. А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

87. Левицкий, М. Л. Измерения в учебно-воспитательной деятельности [Текст] / М. Л. Левицкий, Н. Н. Нечаев // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 63.

88. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Смисл: Академия, 2004. – 352 с. ISBN 5-89357-153-3

89. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 240 с.

90. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения. [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 183 с.

91. Лернер, И. Я. Развитие мышления в процессе обучения истории [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.

92. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие [Текст] / Б. Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

93. Лобова, А.Ф. Теория и практика формирования у детей эстетического отношения к человеку: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / А.Ф. Лобова. – М., 2001. – 347 с.

94. Лосский, Н. О. Ценность и бытие [Текст] / Н. О. Лосский. – М.: АСТ, 2002. – 861 с. ISBN 5-237-05080-8, 966-03-0722-5

95. Лукьянов, Б. Г. Эстетическая оценка искусства: сущность и критерии [Текст] / Б. Г. Лукьянов. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
96. Матюшкин, А. М. Актуальные проблемы психики высшей [Текст] / А. М. Матюшкин. – М.: Знание, 1977. – 44 с.
97. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
98. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения [Текст] / М. И. Махмутов. – Казань: Таткнигоиздат, 1972. – 551 с.
99. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах музыкально-художественного воздействия музыки [Текст] / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 255 с.
100. Мелик-Пашаев, А. А. Педагогика искусства и творческие способности [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
101. Мелик-Пашаев, А. А. К проблеме художественных способностей и их развития [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская // Педагогика искусства и школа. – М.: Сов. художник, 1982. – С. 47-79.
102. Мелик-Пашаев, А. А. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 184 с. ISBN 978-5-9963-0749-4
103. Мелик-Пашаев, А. А. Трансформация детской игры в художественное творчество (Концепция и проект программы общего художественного развития школьников первого года обучения) [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская // Искусство в школе. – 1994. – №2. – С. 9-20.
104. Методики психодиагностики в спорте [Текст] / В. Л. Марищук и др. 2-е изд., доп. и испр. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с. ISBN 5-09-001809-X

105. Методология и методика научного исследования [Текст] / Авт.-сост. А. Я. Найн. – Челябинск: Челяб. ФИПО, 1993. – 52 с.

106. Методы педагогических исследований [Текст] / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 255 с.

107. Методика воспитательной работы [Текст] / В. М. Коротов, Л. Ю. Гордин, В. В. Жуков, А. Ю. Гордин. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с. ISBN 5-69001-741-7

108. Методы психологической диагностики [Текст] / Под ред. А. Н. Воронина - М., 1994. ISBN 5-201-02164-6

109. Михайлычев, Е. А. Основные положения теории педагогической диагностики [Текст] / Е. А. Михайлычев // Вестник ВУЗов России по инженерно-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во УрГГПУ, 1993. – №1 (10). – С. 29-35.

110. Михеев, В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [Текст] / В. И. Михеев. – М.: КРАССАН, 2010. – 224 с. ISBN 978-5-396-00124-4.

111. Моделирование педагогических ситуаций: пробл. повышения качества и эффективности общепед. подгот. учителя [Текст] / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

112. Морозов, В. П. Эмоциональный слух и проблема профессионального отбора в вокально-музыкальном искусстве [Текст] / В. П. Морозов, В. Ф. Жданов, Е. В. Фетисова // Художественное творчество и психология. – М.: Наука, 1991. – С. 134-148. ISBN 5-02012-759-0

113. Мясищев, В. Н. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества [Текст] / В. Н. Мясищев, А. Л. Готсдинер. – Л., 1981. – С. 14-29.

114. Нагапетян, Е. Н. Социально-философская концепция долженствования в эстетической деятельности: дис. ... канд. филос. наук [Текст] / Е. Н. Нагапетян. – Омск, 2006. – 143 с.

115. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.113

116. Неменский, Б. М. Роль искусств в системе общего образования. Чему и зачем мы учим? [Текст] / Б. М. Неменский // Нач. шк.: плюс–минус. – 2000. – №1. – С. 3-9.

117. Низамов, Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов [Текст] / Р. А. Низамов. – Казань: Изд-во КГУ, 1975. – 302 с.

118. Никифорова, О. И. Исследования по психологии художественного творчества [Текст] / О. И. Никифорова. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 153 с.

119. Николаенко, Н. Н. Функциональная асимметрия мозга и изобразительные способности [Текст] / Н. Н. Николаенко // Сб. тр. Тартусского ун-та. – Тарту: Тарт. Ун-т, 1983. – С. 84-99.

120. Новлянская, З. Н. Исследование элементарных проявлений литературно–творческих способностей в младшем школьном возрасте [Текст] / З. Н. Новлянская: автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1971. – 19 с.

121. Овсянников, М. Ф. Что изучает эстетика [Текст] / М. Ф. Овсянников. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

122. Оганов, А. А. Теория отражения и искусство [Текст] / А. А. Оганов. – М.: Искусство, 1978. – 133 с.

123. Олпорт, Г. Становление личности: избр. тр. [Текст] / Г. Олпорт. – Смысл, 2002. – 464 с. ISBN 5-89357-098-7

124. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей [Текст]. – Казань: Изд-во КГУ, 1989. – 142 с.

125. Панченко, В. М. Теория систем. Методологические основы [Текст] / В. М. Панченко. – М., 2005. – 96 с. ISBN 5-7339-0384-8

126. Пекелис, В. Что такое гениальность? [Текст] / В. Пекелис, // Популярная психология: Учеб. пособие для студентов пединститутков / сост. В. В. Мироненко. – М.: Просвещение, 1990. – С. 319-325. ISBN 5-09-001739-5

127. Пеня, Т. Г. Взаимодействие видов искусства как средство художественно–творческого развития первоклассников [Текст] / Т. Г. Пеня // Межпредметные связи в преподавании искусства в школе: Сб. науч. тр. / Под ред. Е. В. Квятковского. – М.: НИИОП, 1981. – С. 8-24.

128. Пискунов, А. И. Актуальные проблемы теории и практики воспитывающего обучения [Текст] / А. И. Пискунов // Сов. педагогика. – 1979. – №11. – С. 41–47.

129. Платонов, К. К. Проблемы способностей [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 96 с.

130. Полуянов, Ю. А. Воображение и способности [Текст] / Ю. А. Полуянов. – М.: Знание, 1982. – 96 с.

131. Пономарев, Я. А. Психология творчества [Текст] / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

132. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика [Текст] / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

133. Пономарев, Я. А. Фазы творческого процесса [Текст] / Я. А. Пономарев // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 3-26.

134. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект [Текст] / Н. Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во КГУ, 1989. – 206 с. ISBN 5- 7464- 0144-7

135. Проблемы методологии педагогики и методики исследований [Текст] / Под ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева. – М.: Педагогика, 1971. – 350 с.

136. Проблемы эстетического развития личности школьника [Текст] / Под ред. А. И. Бурова, Е. В. Квятковского. – М.: Педагогика, 1987. – 96 с.
137. Прохорова, Т. Н. Теория и практика формирования творческой личности учащегося в системе художественно-эстетического образования: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Т. Н. Прохорова. – М., 2003. – 301
138. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования [Текст] / под ред. К. ГЛ. Гуревича. – М.: Педагогика, 1981. – 232 с.
139. Психологические исследования творческой деятельности [Текст] / Ред. О. К. Тихомиров. – М.: Наука, 1975. – 253 с.
140. Пути и средства эстетического воспитания [Текст] / отв. ред. Н. И. Киященко, И. А. Конилов. – М.: Наука, 1989. – 190 с. ISBN 5-02-007998-7
141. Развитие и диагностика способностей [Текст] / отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1991. – 181 с. ISBN 5-02-013427-9
142. Развитие творческой активности студентов: опыт, проблемы, перспективы [Текст] / Л. П. Дьяков, А. И. Стеценко и др.; науч. ред. В. С. Рахманин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991. – 160 с. ISBN 5-7455-0421-8
143. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей: учеб. пособие для вузов [Текст] / О. П. Радынова. – М.: Владос, 1997. – 606 с. ISBN 5-691-00037-3
144. Разумный, В. А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы [Текст] / В. А. Разумный. – М.: Мысль, 1969. – 190 с.
145. Ребеко, Т. А. Методологический анализ исследований творчества: дисс. канд. психол. наук [Текст] / Т. А. Ребеко. – М., 1986. – 242 с.
146. Рейнковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейнковский. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.

147. Репкин, В. В. Психологическая организация учебного материала и успешность обучения: автореф. дисс. канд. пед. наук [Текст] / В. В. Репкин. – М, 1967. – 190 с.

148. Рождественская, Н. В. Творческая одаренность и свойства личности (Экспериментальное исследование актерской одаренности) [Текст] / Н. В. Рождественская // Психология процессов художественного творчества. – Л.: Наука, 1980. – С. 57-67.

149. Розет, И. М. Психология фантазии: экспериментальное теоретическое исследование внутренних закономерностей продукта умственной деятельности [Текст] / И. М. Розет, 2-е изд., испр. и доп. – Минск: «Университетское», 1991. – 339 с. ISBN 5-7855-0269-0

150. 150. Роль искусства в развитии способностей школьников [Текст] / под ред. Е. К. Чухман. – М.: Педагогика, 1985. – 144 с.

151. Российская педагогическая энциклопедия: в 2т. [Текст] / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 1993. – 607 с. ISBN 5-85270-140-8

152. Ротенберг, В. С. Психофизиологические аспекты изучения творчества [Текст] / В. С. Ротенберг // Художественное творчество. – Л.: Наука, 1982. – С. 53- 72.

153. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Питер, 2002. – 720 с. ISBN 978-5-496-01509-7

154. Ручьевская, Е. А. Об анализе содержания музыкального произведения [Текст] / Е. А. Ручьевская // Хрестоматия к программе эксперим. курса «Методологическая подготовка учителя музыки для слушателей курсов повышения квалификации институтов усовершенствования учителей». – М.: МИРОС, 1992. – С. 24-31.

155. Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с. ISBN 5-88439-018-1

156. Система эстетического воспитания школьников [Текст] / под ред. С. А. Герасимова; сост. Б. Т. Лихачев, Е. В. Квятковский, А. И. Буров. – М.: Педагогика, 1983. – 264 с.

157. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

158. Скоробогатов, В. А. Феномен воображения. Философия для педагогики и психологии: Учеб. пособие [Текст] / В. А. Скоробогатов, Л. И. Коновалова. – СПб: Образование, 2002. – 182 с. ISBN 5-94033-121-1

159. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для вузов [Текст] / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с. ISBN 5-7695-0965-1

160. Слостенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 566 с. ISBN 978-5-7695-4138-4

161. Соколов, А. С. О типологии методов художественного мышления [Текст] / А. С. Соколов // Художественный тип человека: комплексное исследование. – М.: Московская гос. консерватория, 1994. – С. 52-65. ISBN 5-86419-015-

162. Сокольникова, Н. М. Развитие художественно–творческой активности школьников в системе эстетического воспитания: дис. ...д-ра. пед. наук [Текст] / Н. М. Сокольникова. – М., 1997. – 472 с.

163. Столович, Л. Н. Жизнь – Творчество – Человек: Функции художественной деятельности [Текст] / Л. Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.

164. Суходольский, Б. Искусство воображение, экспрессия, сообщество и творчество [Текст] / Б. Суходольский // Философия, социология, психология искусства и музыкальная педагогика: Хрестоматия. Сост. Э. Б. Абдуллин, Б. М. Целковников. Вып. 1. Часть

первая. – М.: Изд-во «Прометей» МГПУ им. В. И. Ленина, 1991. – С. 95-100.

165. Тафель, Р. Е. К исследованию диагностических методик для идентификации творческой личности [Текст] / Р. Е. Тафель, В. М. Файн // Вопросы психологии. – 1974. – №6. – С. 121-126.

166. Теория и практика педагогического эксперимента [Текст] / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 207 с.

167. Теория эстетического воспитания [Текст] / Отв. ред. Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М.: Искусство, 1979. – 255 с.

168. Теплов, Б. М. Проблема индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. Избр. работы. – М., 1961. – 536 с.

169. /169. Терентьева, Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников в процессе целостного восприятия различных видов искусств [Текст] / Н. А. Терентьева. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 184 с.

170. Тюков, А. А. Проблемные задания в профессиональной подготовке студентов [Текст] / А. А. Тюков // Новые методы и средства обучения №1 (9). Проблемные задачи и их место в учебном процессе: Сборник / Под ред. И. М. Фейгенберга. – М.: Знание, 1989. – С. 92-107.

171. Управление творческим мышлением и воображением: метод. разработка [Текст] / Магнитогор. гос. пед. ин-т. – Магнитогорок: МГПИ, 1992. – 34 с.

172. Урунтаева, Г. А. Семантические показатели творческой одаренности [Текст] / Г. А. Урунтаева // Диагностика познавательных способностей. – Ярославль: ЯГПИ, 1986. – С. 135-141.

173. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Эффективность интересов школьников к различным видам искусства и художественной деятельности [Текст] / Ю. У. Фохт-Бабушкин // Эстетическое воспитание школьной молодежи. – М., 1981. – С. 75–85.

174. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 ISBN 5-01-001606-0

175. Чирков, В. И. Мотивация учебной деятельности: Учеб. пособие [Текст] / В. И. Чирков / Яросл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯРГУ, 1991. – 51 с. ISBN 5-230-18174-5

176. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с. ISBN 5-85998-377-8

177. Шевченко, Г. П. Эстетическое воспитание в школе: учеб.-метод. пособие [Текст] / Г. П. Шевченко. – Киев: Рад. шк., 1985. – 144.

178. Шумилин, А. Т. Проблемы теории творчества [Текст] / А. Т. Шумилин. М.: Высш. шк., 1989. – 144 с. ISBN 5-06-000007-9

179. Эсаулов, А. Ф. Психология решения задач [Текст] / А. Ф. Эсаулов. – М.: Высш. шк., 1972. – 216 с.

180. Эстетическая культура и эстетическое воспитание [Текст] / сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

181. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Н. О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.

182. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с. ISBN 5-691-01523-0

183. Arnheim, R. The creative process [Текст] / R. Arnheim // Psychologische Beitrage. – 1962. – vol. 6. – № 3-4. – p. 375.

184. Arnheim, R. Visual thinking [Текст] / R. Arnheim. – London, 1970.

185. Ausubel, D. P. School Learning: Introduction to Educational Psychology [Текст] / D. P. Ausubel, Robinson F. G. – London, 1971.

186. Barron, F. Creativity, intelligence, and personality [Текст] / F. Barron, D. Harrington // Annual Review of Psychology. – 1981. – № 32. – pp. 439-476.
187. Getzels, J. W. Creativity and Intelligence: Explorations with gifted students [Текст] / J. W. Getzels, P.W. Jackson. – New York: Wiley, 1968.
188. Gordon, W. J. J. Synectics: The development of creative capacity [Текст] / W. J. J. Gordon. – N.Y.: Harper-Row, 1961. – 180 p.
189. Guilford, J. P. Intelligence: 1965 model [Текст] / J. P. Guilford // American Psychologist. – 1966. – № 21 (1). – pp. 20-26.
190. Guilford J. P. Measurement of Creativity [Текст] / J. P. Guilford // Exploration In creativity. – New York: Harper & Row, 1967. – pp. 281-287.
191. Jones, T. P. Creative learning in perspective [Текст] / T. P. Jones. – London: University of London Press, 1972.
192. Mc-Clelland, D. C. The Achievement motive [Текст] / D. C. McClelland, J. W. Atkinson, R. A. Clark, E. L. Lowell. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1953. – 114 p.
193. Scruton, R. Art and Imagination: A Study in the Philosophy of Mind [Текст] / R. Scruton. – London: Methuen, 1974. – 256 p.
194. Taylor, I. A. Perspectives in creativity [Текст] / I. A. Taylor, J. W. Getzels. – Chicago: Aldine Pub. Co., 1975. – 353 p.
195. Thurstone, L. L. Creative talent [Текст] / L. L. Thurstone // Proc. 1950 Conf. on Test. Prob., Educ. Test. Service, 1951. – pp. 55-69.
196. Torrance, E. P. Torrance tests of creative thinking – norms technical manual research edition – verbal tests, forms A and B – figural tests, forms A and B. [Текст] / E. P. Torrance. – N.Y.: Personnel Pres, 1966.
197. Welch, L. Ideational reorganization of ideals in creative and noncreative thinking [Текст] / L. Welch // Annals of the New York Academy of Sciences. – 1960. – vol. 91. – № 4.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Проективная методика исследования личности Роршаха

Стимульный материал к тесту состоит из 10 стандартных таблиц с черно-белыми и цветными симметричными аморфными (слабоструктурированными) изображениями (т.н. «пятна» Роршаха).

Процедура проведения. Исследование должно проводиться в спокойной и непринужденной обстановке в отсутствие посторонних. Следует заранее обеспечить непрерывность эксперимента, исключить телефонные звонки и другие отвлекающие моменты. Если испытуемый пользуется очками, надо заранее позаботиться, чтобы они были под рукой. Испытание лучше проводить при дневном свете. Прежде чем начать тестирование, надо спросить испытуемого, знаком ли он с методикой, слышал или читал о ней. Происхождения таблиц обычно не объясняют. Если испытуемый спрашивает, не является ли данный эксперимент проверкой интеллекта, следует ответить отрицательно, но можно согласиться с мнением, что испытание представляет собой проверку фантазии. От вопросов испытуемого в ходе эксперимента следует уклоняться и откладывать их разрешение «на потом».

Требования к проведению эксперимента такие же, как и для любого психологического исследования, но при этом желательна стандартизация процедуры обследования.

В литературе существуют расхождения относительно предлагаемых обследуемому инструкций, однако большинство авторов почти не отходят

от классической формы: «Что бы это могло быть? На что это похоже?» Подобной инструкцией следует ограничиться, никакой дополнительной информации в процессе эксперимента испытуемый не должен получать. Экспериментатор не должен задавать в ходе исследования каких-либо наводящих вопросов, за исключением уточнения, в случае необходимости, того места изображения, которое толкует испытуемый. Если обследуемый пытается найти «верный» ответ, спрашивает, правильно ли он ответил, то следует объяснить, что ответы могут быть различными и необходимо только высказать собственное мнение о предложенных изображениях. Испытуемый может рассматривать таблицы в любом положении, однако каждое изменение положения фиксируется в протоколе (изображения не следует рассматривать на расстоянии, превышающем длину вытянутой руки). Время ответа для испытуемого не ограничивается, но экспериментатор обязан вести хронометраж, причем делать это, не привлекая к себе внимания. Возможна ситуация, при которой испытуемый предлагает много толкований, в этом случае его необходимо прервать после 8-10 ответов. Бывает, что после предъявления таблицы наступает пауза, тогда примерно через минуту следует повторить инструкцию и попытаться получить хотя бы один ответ. Если испытуемый не дает толкования в течение двух минут, необходимо предложить очередную таблицу. В среднем обследование взрослого здорового человека занимает 20-30 мин (без следующего за экспериментом опроса).

Таблицы дают испытуемому в руки в основном положении, в определенной последовательности – согласно номеру на обороте таблицы. Испытуемого спрашивают, что напоминают ему пятна, на что они похожи. Инструкцию можно повторять несколько раз. Если испытуемый сомневается в правильности своих ответов, то ему говорят, что ошибочных ответов не бывает, так как все люди видят на таблицах разное. Можно дополнить инструкцию следующей фразой: «Вы можете поворачивать

таблицы как угодно». Замечания о повороте таблиц в первоначальную инструкцию включать не следует, но, когда испытуемый сам начинает поворачивать таблицу, ему не мешают. Следует избегать всякой подсказки в отношении толкований пятен. Допустимы поощрения: «Да», «Отлично», «Видите, как хорошо у Вас получается». При трудностях с ответом на первую таблицу экспериментатор ведет себя выжидательно, но, если толкование так и не дается, надо переходить к следующей таблице. Если после первого ответа следует длинная пауза, спрашивают: «А что еще? Вы можете дать несколько ответов».

Время не ограничивается. Допускается прерывание работы с одной таблицей после 8-10 ответов. Все ответы испытуемого записываются в протокол исследования. Для уточнения, виден ли человеческий образ в движении, экспериментатор просит испытуемого более подробно рассказать о воспринятом. Вопросы типа: «Речь идет о живом или о мертвом?» – не рекомендуются. Если на этом этапе даются дополнительные ответы, они могут быть использованы для общей оценки, но при расчетах не учитываются. Использование аналогий необязательно и применяется только там, где опрос не выявил, на какие особенности пятен опирался испытуемый в своих ответах. Спрашивают, можно ли детерминант движение, указанный в одном ответе, применить к другим ответам. Полученные результаты относят к дополнительным оценкам. Небольшое количество ответов само по себе не является патологическим. Обычно протоколы, в которых зафиксировано менее 10 или более 60 интерпретаций, имеют незначительную ценность. Считают, что при количестве ответов менее пяти протокол не подлежит анализу (Piotrowski, 1957). Для взрослых здоровых испытуемых количество ответов: 15-30 по Роршаху; 15,8-35 по Beck; 37 (для 50% мужчин) и 42 для женщин, согласно данным Loosli-Usteri (1962).

Роршах считал **кинестетические интерпретации** особо важными показателями, определяющими особенности личности обследуемого. В то же время определение кинестетических энграмм – один из наиболее сложных элементов в исследовании. Под кинестетическими интерпретациями понимаются те, в которых обследуемый усматривает движение человека (люди танцуют, несут что-то и т. п.), они основаны на более или менее одновременном восприятии и интеграции трех факторов: 1) формы; 2) движения; 3) содержания видения образа человека.

Возникают кинестетические интерпретации при содействии кинестетических энграмм, т. е. представлений о прежде виденных или испытанных самим субъектом движениях. Нередко испытуемый при этом сам делает соответствующие движения руками и туловищем. Считается, что ответы по движению всегда сопереживаются испытуемыми и за ними всегда стоит идентификация. К кинестетическим ответам относятся не только человеческие движения, но и движения антропоморфных и антропоморфизированных животных. К антропоморфным животным относятся медведи, обезьяны, ленивцы. Но их движения шифруются как М только в том случае, если они напоминают человеческие. «Взбирающиеся на стену медведи» на табл. VIII не шифруются как М, поскольку их движения не напоминают человеческих. (Следует отметить, что американские авторы человекоподобные действия животных оценивают не как М, а как FM.) К антропоморфизированным животным относятся популярные персонажи из книг и кинофильмов (Чебурашка, Заяц и Волк из мультфильма «Ну, погоди!»), действия которых переживаются как человекоподобные.

М-ответы не всегда отражают человека в движении. Вживание в какое-либо определенное положение тела, например, в ответе «спящие женщины», также связано с кинестетическим ощущением. К М-ответам относят также указания на видимые в действии части человеческих фигур

(«две руки с поднятыми указательными пальцами»). Американские авторы относят к М и описания человеческой мимики («кто-то высунул язык», «искаженные лица»), но ряд авторов рекомендуют не шифровать подобные мимические интерпретации как кинестетические. По мнению Шахтеля, описания мимики отражают не проекцию собственных чувств, а ожидаемое субъектом отношение к нему других людей.

В тех случаях, где движения или поза появляются при опросе в ответ на наводящие вопросы, либо приписываются человеческой фигуре, выраженной в рисунке, карикатуре или статуе, либо отмечается у крошечных человеческих существ, занимающих незначительное место в общей концепции, М дается как дополнительная оценка. Движения животных шифруются как FM. Движения неодушевленных предметов («летающий ковер», «падающая ваза») оцениваются символом m.

Следует подчеркнуть, что интерпретации, затрагивающие человеческие существа не всегда кинестетические. Всегда возникает вопрос, «играет ли движение первичную роль в детерминации ответа? Имеем ли мы дело с действительно почувствованным движением или просто с формой, которая вторично интерпретирована как движение?» (Роршах, 1969, с. 25). Для оценки ответа, как детерминированного движением, необходимо убедиться в том, что испытуемый не только видит, но и ощущает кинестезию, сопереживает увиденному. Bohm (1968) обращает внимание на то, что иногда образы описываются с кинестетической предпосылкой: «кто-то, высывающий язык», «искаженное лицо» и т. п. Ответы такого рода расцениваются как детерминированные движением. Piotrowski (1957), исходя из практики, предлагает считать М те ответы, где кто-то делает что-либо, двигается, использует силу, что-то совершает или преодолевает. Кроме того, в процессе эксперимента иногда можно наблюдать, что испытуемый невольно пытается произвести те движения, которые он вкладывает в созданный им образ. Это, безусловно, ки-

нестетические энграммы. Как М обозначают и те ответы, в которых движение осуществляется животными, однако эти акты должны быть антропоморфными, т.е. свойственными только человеку. Решающая роль в определении того, является ли движение почувствованным, принадлежит опросу.

Все М оценивают в зависимости от уровня формы – положительные (М+) и отрицательные (М-). Различия между ними те же, что и при оценке ответов, связанных с интерпретацией только формы М- появляется в тех случаях, когда верно схвачено движение, но форма не учтена, например, «кто-то, гонящий птицу» (серые и желтые детали таблицы X). Роршахом были выделены редко встречающиеся ответы, в которых люди «могут увидеть человеческую голову и тогда вообразить тело или даже историю, полную движения» (Роршах, 1969, с. 29). Такие «истории» оцениваются как F, иногда применяют обозначение FM (движение конфабулировано и соответствующую ему форму найти невозможно). Роршах, а за ним и другие исследователи подразделяют кинестезии на экстенсивные и флексионные (размашистые и скованные), полагая различия в уровне активности-пассивности лиц, демонстрирующих движения разного типа. Кинестетические интерпретации прежде всего являются показателем внутренней активности и свидетельствуют о глубоких и наиболее индивидуальных тенденциях личности. Это положение подчеркивают все исследователи. Считают, что М – это показатель творческого воображения. С этим можно согласиться, так как помимо установления сходства, что уже само по себе требует определенного уровня активности, появляется качественно новый элемент – внутренняя активность, не обусловленная внешними факторами, поскольку движения как такового в изображении не содержится. Появление кинестетических энграмм, по свидетельству различных авторов, предполагает некоторый уровень общей зрелости. Участие различных функций в продуцировании кинестезий подтверждают

эксперименты, показывающие, что кинестетические ответы у детей появляются не ранее чем с 8-летнего возраста (Traubenberg, 1973). Нормальный взрослый человек с интеллектом среднего уровня демонстрирует от 2 до 4 М, а при более высоком уровне интеллекта – 5 М и выше. При количественном сравнении с другими детерминантами каждая М-интерпретация оценивается в один балл. В анализе соотношения между М и F следует исходить из того, что чем выше процент позитивных форм, тем более сознательный контроль сдерживает проявление в деятельности тенденций, выражающихся в кинестетических энграммах. Klopfer (1954, 1970) ввел детерминанту «движение животных» (FM), которая служит для обозначения движения, приписываемого животным или частям тела животных (неантропоморфное движение). Bohm (1968) предлагает пользоваться категорией FM с осторожностью и использовать ее только в тех случаях, когда толкование движения граничит с антропоморфным. По Bohm, эти ответы более правильно оценивать как F, чтобы «не вводить в заблуждение слабые души», т. е. тех, кто видит кинестезию там, где ее нет. Klopfer полагает, что FM репрезентирует более примитивный, инфантильный уровень психической жизни, нежели М. Piotrowski, который наряду с Klopfer является инициатором широкого введения в практику исследования низших кинестезий, говорит о том, что М представляет собой показатель активности, контролируемой корой, а FM свидетельствует об активности, управляемой подкорковыми центрами. Воображаемое испытуемым движение неодушевленных предметов, например, «летающий самолет», «осыпающаяся гора», обозначают символом m. Тенденции, представляемые m-ответами, логично считать менее интенсивными, чем те, которые реализуются в М и FM. В то же время Piotrowski связывает m-интерпретации с высоким уровнем интеллекта, поскольку привнесение движения в неодушевленные предметы требует большего «нарушения реальности», чем это происходит

при трактовке движения людей и животных в изображениях. Однако это положение вряд ли применимо к интерпретациям типа «летающий самолет», где движение чаще всего является лишь речевым оформлением. По мнению Клоффер, появление кинестезий неодушевленных предметов чаще двух раз в протоколе свидетельствует о внутреннем напряжении, конфликте.

Стимульный материал к проективной методике Роршаха.

Таблица 1.

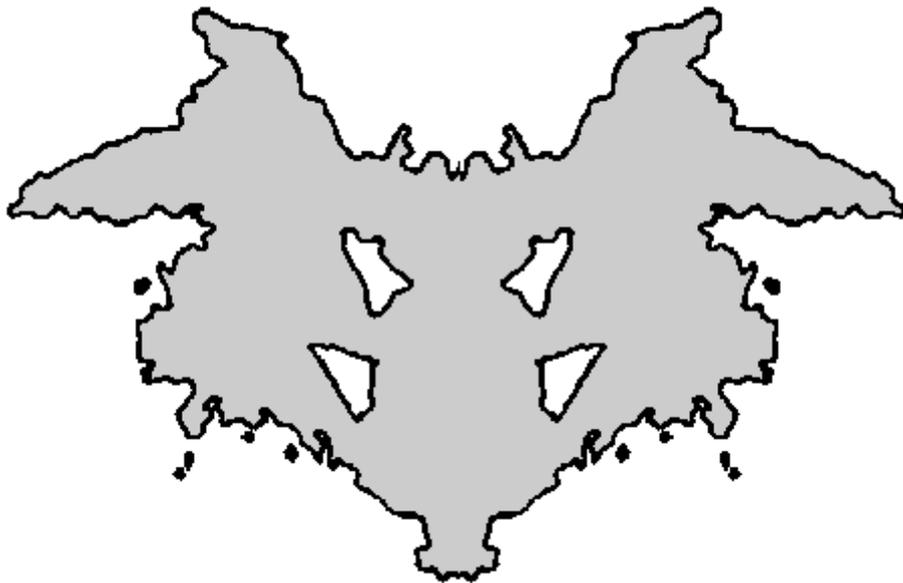


Таблица 2.

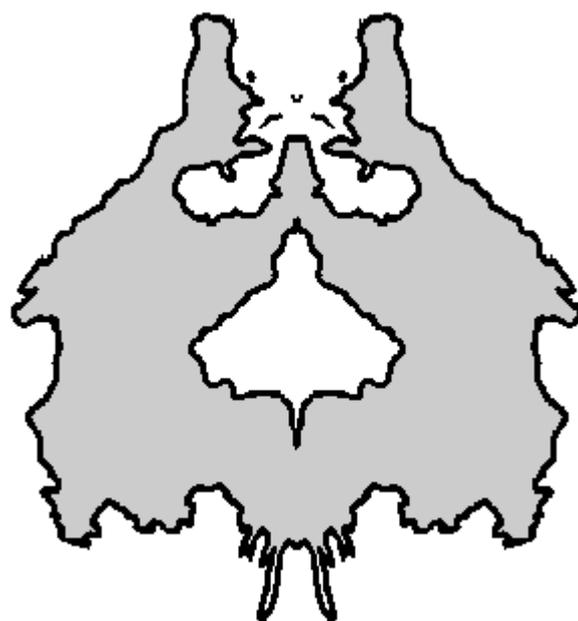


Таблица 3.



Таблица 4.

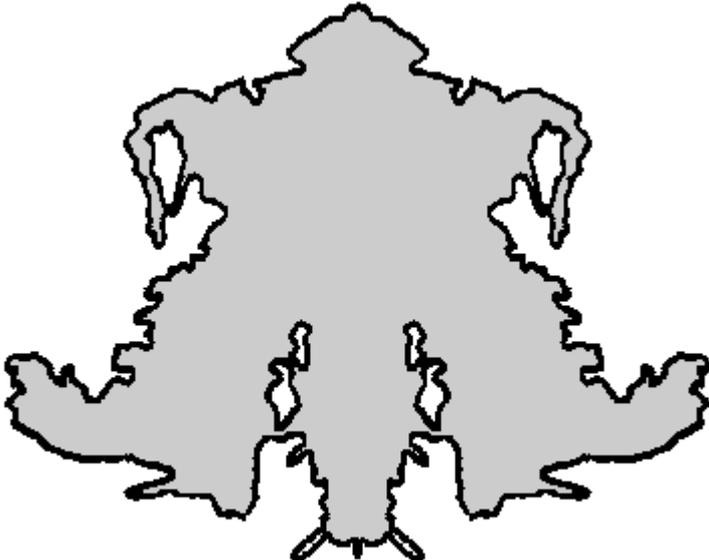


Таблица 5.

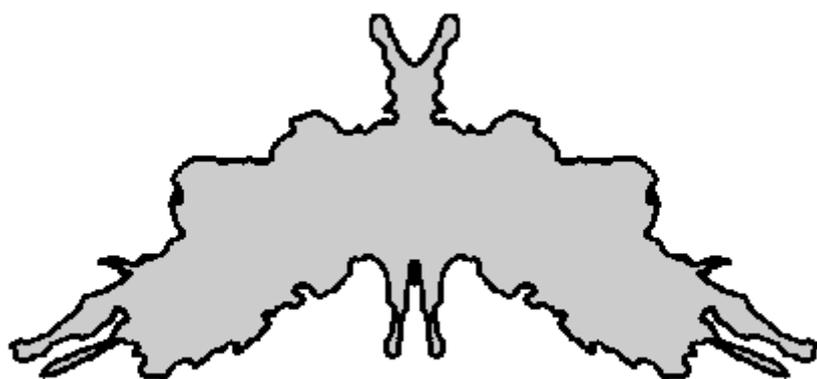


Таблица 6.

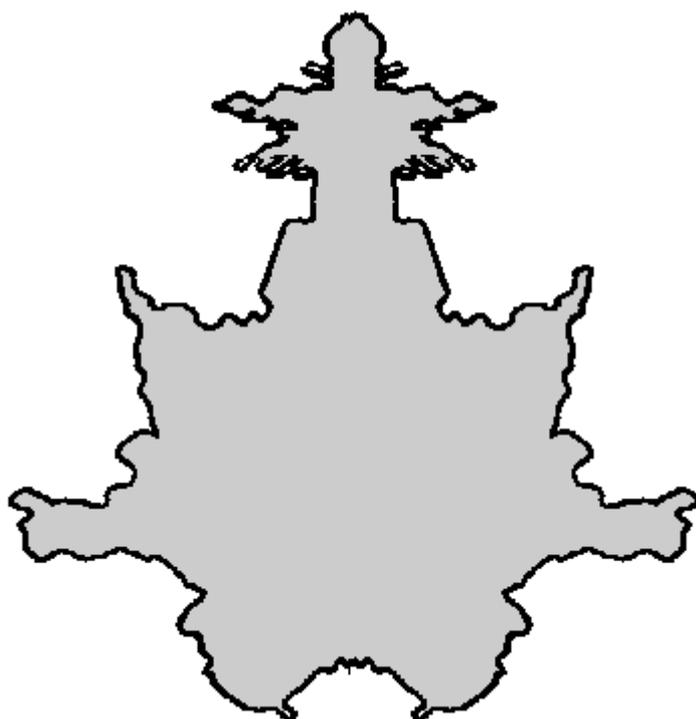


Таблица 7.

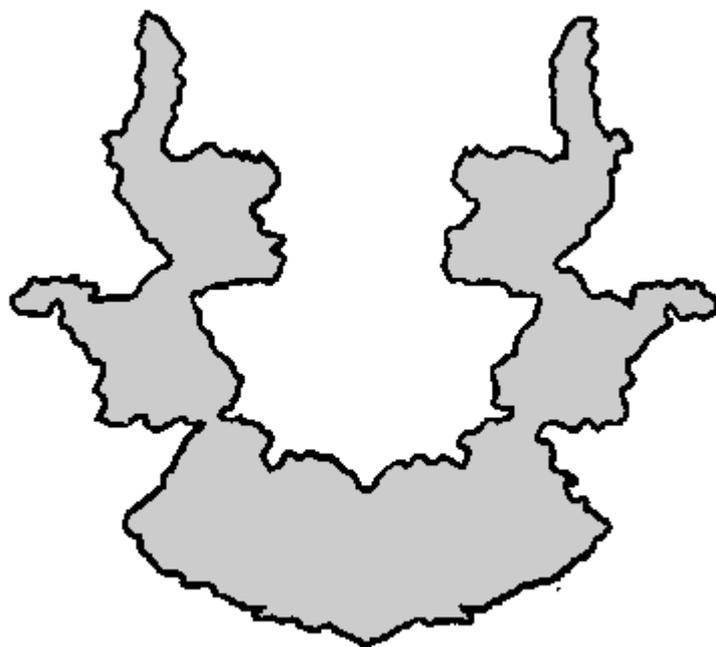


Таблица 8.

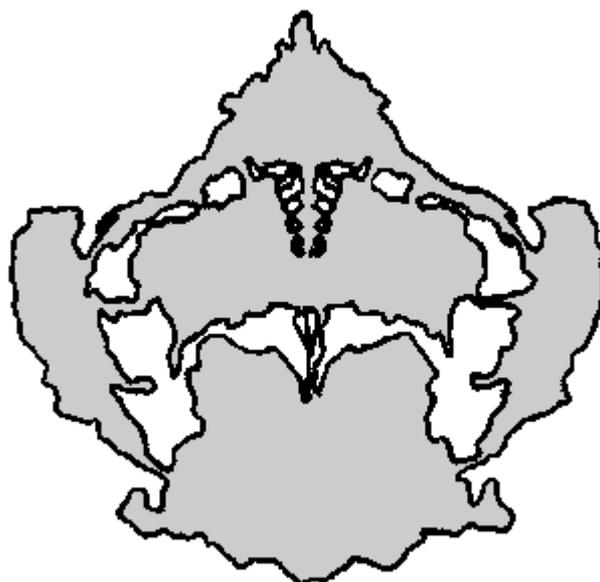


Таблица 9.

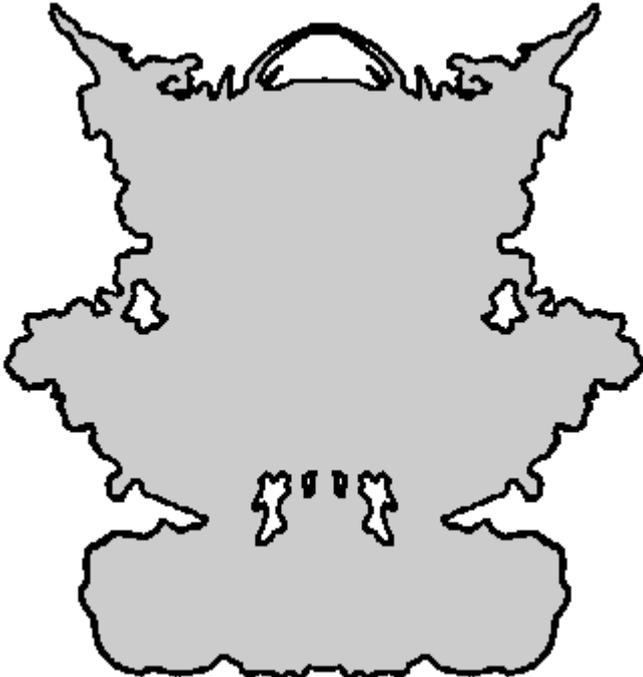
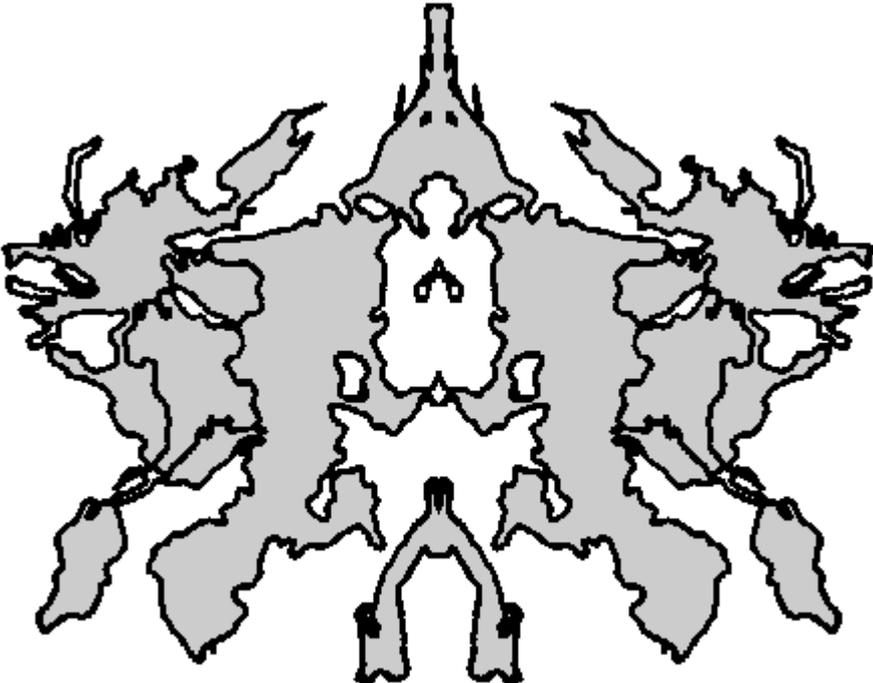


Таблица 10.



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Прогрессивные матрицы Равена

Тест предложен Л. Пенроузом и Дж. Равеном в 1936 г. Р. п. м. разрабатывались в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучший способ измерения фактора «g» — задача по выявлению отношений между абстрактными фигурами. Наиболее известны два основных варианта: черно-белые и цветные матрицы. Разрабатывая тесты, которые были бы полезным инструментом для идентификации генетических и средовых причин интеллектуальных отклонений, Дж. Равен сознательно ставил перед собой задачу создания таких тестов, которые были бы теоретически обоснованы, однозначно интерпретируемы, просты для проведения и обработки, пригодны как для лабораторных, так и для полевых экспериментов, а также удобны для массовых обследований, проводимых на дому, в школах, на производстве и сопряженных с временными ограничениями.

Наиболее известны два основных варианта: черно-белый и цветной. Цветной вариант предназначен для обследования детей от 6 до 9 лет. Возможно их применение для детей и более старшего возраста с аномальным развитием. Иногда рекомендуется для проведения реабилитационных исследований и для лиц старше 65 лет. Цветной вариант интеллектуального теста Равена состоит из трех серий: А, АВ, В по 12 матриц в каждой серии.

- Серия А: Обследуемый должен дополнить недостающую часть изображения. Считается, что при работе с матрицами этой серии реализуются следующие основные мыслительные процессы:

- дифференциация основных элементов структуры и раскрытие связей между ними.

- идентификация недостающей части структуры и сличение ее с представленными образцами.

- Серия АВ: Процесс решения заданий этой серии заключается в анализе фигур основного изображения и последующей сборки недостающей фигуры (аналитико-синтетическая мыслительная деятельность).

- Серия В: При работе с матрицами этой серии испытуемый находит аналогии между двумя парами фигур. Он раскрывает этот принцип путем постепенной дифференциации элементов.

Черно-белый вариант предназначен для обследования взрослых. Тест состоит из 60 таблиц (5 серий). В каждой серии таблиц содержатся задания нарастающей трудности. В то же время характерно и усложнение типа заданий от серии к серии.

Испытуемому предъявляются рисунки с фигурами, связанными между собой определенной зависимостью. Одной фигуры не хватает, а внизу она дается среди 6-8 других фигур. Задача испытуемого – установить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и на опросном листе указать номер искомой фигуры из предлагаемых вариантов.

Тест состоит из 60 таблиц (5 серий). В каждой серии таблиц содержатся задания нарастающей трудности. В то же время характерно и усложнение типа заданий от серии к серии.

- В серии А – использован принцип установления взаимосвязи в структуре матриц. Здесь задание заключается в дополнении недостающей части основного изображения одним из приведенных в каждой таблице фрагментов. Выполнение задания требует от обследуемого тщательного анализа структуры основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов. Затем происходит слияние фрагмента, его сравнение с окружением основной части таблицы.

- Серия В – построена по принципу аналогии между парами фигур. Обследуемый должен найти принцип, соответственно которому построена в каждом отдельном случае фигура и, исходя из этого, подобрать недостающий фрагмент. При этом важно определить ось симметрии, соответственно которой расположены фигуры в основном образце.

- Серия С – построена по принципу прогрессивных изменений в фигурах матриц. Эти фигуры в пределах одной матрицы все больше усложняются, происходит как бы непрерывное их развитие. Обогащение фигур новыми элементами подчиняется четкому принципу, обнаружив который, можно подобрать недостающую фигуру.

- Серия D – построена по принципу перегруппировки фигур в матрице. Обследуемый должен найти эту перегруппировку, происходящую в горизонтальном и вертикальном положениях.

- Серия E основана на принципе разложения фигур основного изображения на элементы.

Недостающие фигуры можно найти, поняв принцип анализа и синтеза фигур.

Прогрессивные матрицы Равена, благодаря простоте применения, валидности и надежности результатов, возможности группового обследования, получили широкое распространение в психодиагностике. В отечественных исследованиях тест успешно используется при обследовании детей и взрослых.

Теоретические (методологические) основы

Тест «Прогрессивные матрицы Равена» относится к числу невербальных тестов интеллекта и основывается на двух теориях, разработанных гештальт-психологией: теорией перцепции форм и так называемой «теорией неогенеза» Ч. Спирмена.

Согласно теории перцепции форм каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных

друг с другом элементов. Предполагается, что первоначально происходит глобальная оценка задания-матрицы, а затем осуществление аналитической перцепции с выделением испытуемым принципа, принятого при разработке серии. На заключительном этапе выделенные элементы включаются в целостный образ, что способствует обнаружению недостающей детали изображения. Теория Ч. Спирмена углубляет рассмотренные положения теории перцепции форм. Как показывает опыт многолетних исследований, данные, полученные с помощью теста Равена, хорошо согласуются с показателями других распространенных тестов: Векслера, Стенфорд-Бине, ШТУРа, Выготского-Сахарова. Прогрессивные матрицы Равена предназначены для определения уровня умственного развития у детей ментального возраста (1-4 класс массовой школы). Матрицы Равена могут применяться на испытуемых с любым языковым составом и социокультурным фоном, с любым уровнем речевого развития.

Процедура проведения

Тест строго регламентирован во времени, а именно: 20 мин. Для того, чтобы соблюсти время, необходимо строго следить за тем, чтобы до общей команды: «Приступить к выполнению теста» – никто не открывал таблицы и не подсматривал. По истечении 20 мин подается команда, например: «Всем закрыть таблицы». О предназначении данного теста можно сказать следующее: «Все наши исследования проводятся исключительно в научных целях, поэтому от вас требуются добросовестность, глубокая обдуманность, искренность и точность в ответах. Данный тест предназначен для уточнения логичности вашего мышления». После этого взять таблицу и открыть для показа всем 1-ю страницу и дать инструкцию. Во время выполнения задач теста необходимо контролировать, чтобы респонденты не списывали друг у друга. По истечении 20 мин подать команду: «Закрывать всем таблицы!» Собрать бланки и таблицы к ним.

Проверить, чтобы в правом углу регистрируемого бланка был проставлен карандашом номер обследуемого.

Инструкция испытуемым

«На рисунке одной фигуры недостает. Справа изображено 6-8 пронумерованных фигур, одна из которых является искомой. Надо определить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и указать номер искомой фигуры в листке, который вам выдан» (можно показать на примере одного образца).

Обработка результатов

Правильное решение каждого задания оценивается в один балл, затем подсчитывается общее число баллов по всем таблицам и по отдельным сериям. Полученный общий показатель рассматривается как индекс интеллектуальной силы, умственной производительности респондента. Показатели выполнения заданий по отдельным сериям сравнивают со среднестатистическим, учитывают разницу между результатами, полученными в каждой серии, и контрольными, полученными статистической обработкой при исследовании больших групп здоровых обследуемых и, таким образом, расцениваемыми как ожидаемые результаты. Такая разница позволяет судить о надежности полученных результатов (это не относится к психической патологии).

Ключ (Чёрно-белый вариант)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-я серия А	4	5	1	2	6	3	6	2	1	3	4	2
2-я серия В	5	6	1	2	1	3	5	6	4	3	4	8
3-я серия С	5	3	2	7	8	4	5	1	7	1	6	2
4-я серия D	3	4	3	8	7	6	5	4	1	2	5	6

5-я серия Е	7	6	8	2	1	5	1	3	6	2	4	5
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Ключ (Цветной вариант)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-я серия А	4	5	1	2	6	5	1	3	4	2	3	6
2-я серия АВ	4	5	1	6	2	5	4	3	2	3	1	6
3-я серия В	4	1	3	6	5	4	1	3	2	5	2	6

Интерпретация результатов

В соответствии с суммой полученных баллов степень развития интеллекта испытуемого можно определить двумя способами:

- на основании процентной шкалы;
- перевода полученных баллов в IQ с учетом возраста испытуемого и оценки уровня интеллекта по шкале умственных способностей.

Процентная шкала степени развития интеллекта

Проценты	Степень
95 и выше	<i>1 степень:</i> особо высокоразвитый интеллект испытуемого соответствующей возрастной группы
75-95	<i>2 степень;</i> незаурядный интеллект для данной возрастной группы
25-74	<i>3 степень:</i> <i>средник</i> интеллект для данной возрастной группы
5-24	<i>4 степень:</i> интеллект ниже среднего.
5 и менее	<i>5 степень:</i> дефектная интеллектуальная способность

Таблица перевода сырых баллов в IQ

Кол-во баллов	Возраст в годах												
	8	8,5	9	9,5	10	10,5	11	11,5	12	12,5	13	13,5	16-30
1	73	68	65	59	57	53	53	50	48	46	46	46	-
2	74	70	67	61	56	56	54	51	49	49	48	47	-

3	76	72	68	62	60	57	55	53	51	50	49	49	-
4	77	73	70	64	61	59	57	54	52	51	50	50	-
5	79	75	71	65	60	58	55	53	53	52	52	51	-
6	81	76	73	67	64	61	59	57	55	54	53	52	-
7	82	78	74	68	66	63	61	58	56	55	54	54	-
8	84	79	76	70	67	64	62	60	57	57	55	55	-
9	85	81	77	71	69	66	64	61	59	58	57	56	-
10	87	83	79	73	70	67	65	62	60	59	59	57	55
11	89	84	80	74	72	69	66	64	61	61	61	59	57
12	90	86	82	76	73	70	68	65	64	62	60	60	58
13	92	87	83	77	75	71	69	67	64	63	62	61	59
14	93	89	79	75	73	71	69	68	65	65	63	62	61
15	95	90	86	80	78	74	72	69	67	66	64	64	62
16	97	92	88	82	79	76	73	72	68	67	66	65	65
17	98	95	89	83	81	77	75	72	69	69	67	66	65
18	100	95	91	85	82	79	76	74	71	70	68	67	66
19	101	97	92	86	84	80	78	75	72	71	69	69	67
20	103	98	94	88	85	81	79	76	73	72	71	70	69
21	104	100	95	89	87	83	80	78	75	74	72	71	70
22	105	101	97	91	88	84	82	79	76	75	73	72	71
23	107	103	98	92	90	86	83	81	77	76	74	74	72
24	108	104	100	94	91	87	85	82	79	78	76	75	74
25	109	106	101	95	93	89	86	83	80	79	77	76	75

26	110	107	103	97	94	90	87	85	81	80	78	77	76
27	112	108	104	98	96	91	89	86	83	82	80	79	75
28	113	110	106	100	97	93	90	88	83	83	81	80	79
29	114	111	107	102	99	94	92	89	85	84	82	81	80
30	116	113	109	103	100	96	93	90	87	86	83	82	82
31	117	114	110	105	102	97	94	92	85	85	85	84	83
32	118	115	112	106	103	99	96	96	93	86	86	85	84
33	120	117	113	108	104	100	97	95	91	90	87	86	86
34	121	118	115	113	105	102	99	96	92	91	88	87	87
35	122	120	116	111	107	103	100	97	93	92	90	89	83
36	123	121	118	112	109	105	102	99	95	93	91	90	90
37	125	122	119	114	110	107	104	100	96	95	92	91	91
38	126	124	121	115	112	108	105	102	97	96	94	92	92
39	127	125	122	117	115	110	107	104	99	97	95	94	94
40	129	127	124	118	115	112	109	106	100	99	96	95	95
41	130	128	125	120	117	113	111	108	102	100	97	96	96
42	133	129	127	121	118	115	112	109	104	102	99	97	97
43	132	131	128	123	120	117	114	111	106	104	100	99	99
44	134	132	130	125	121	118	116	113	108	106	102	100	100
45	135	134	131	126	123	120	118	115	110	109	105	102	102
46	136	135	133	127	125	122	120	117	112	111	107	105	104
47	138	136	134	129	126	123	121	119	114	113	109	107	106
48	139	138	136	130	128	125	123	121	116	115	110	110	108

49	140	139	137	132	129	127	125	123	118	117	114	112	110
50	142	141	139	133	131	128	127	124	120	119	116	115	112
51	143	142	140	135	133	130	128	127	122	121	118	117	114
52	144	143	142	136	134	132	130	128	124	123	121	120	116
53	146	144	143	138	136	133	132	130	126	126	123	122	118
54	147	146	145	139	137	135	134	132	128	128	125	123	120
55	148	148	146	141	139	137	136	134	130	130	127	127	122
56	149	149	148	142	142	138	137	136	132	132	130	130	124
57	151	150	148	144	142	140	139	138	134	134	132	132	126
58	152	152	151	145	144	141	141	139	136	136	134	134	128
59	153	153	152	147	145	145	143	141	138	138	137	137	130
60	155	155	154	148	147	147	144	143	140	139	139	139	130

Для лиц более старшего возраста *IQ* вычисляется по формуле:

IQ для 16-30x100% / %, определяющийся по таблице:

Возраст	<i>16-30</i>	<i>35</i>	<i>40</i>	<i>45</i>	<i>50</i>	<i>55</i>	<i>60</i>
%	100	97	93	88	82	76	70

Шкала умственных способностей

Показатели IQ	Уровень развития интеллекта
Свыше 140	очень высокий, выдающийся интеллект
Более 120	высокий, незаурядный интеллект
110-120	незаурядный, хороший интеллект

100-110	нормальный, выше среднего интеллект
90-100	средний интеллект
80-90	слабый, ниже среднего интеллект
70-80	небольшая степень слабоумия
50-70	дебильное слабоумие
20-50	имбецильность, средняя степень слабоумия
0-20	идиотия, самая большая степень слабоумия

БЛАНК ОТВЕТОВ (черно-белый вариант)

ФИО _____

Номер задания	Серия А	Серия В	Серия С	Серия D	Серия Е
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

БЛАНК ОТВЕТОВ (цветной вариант)

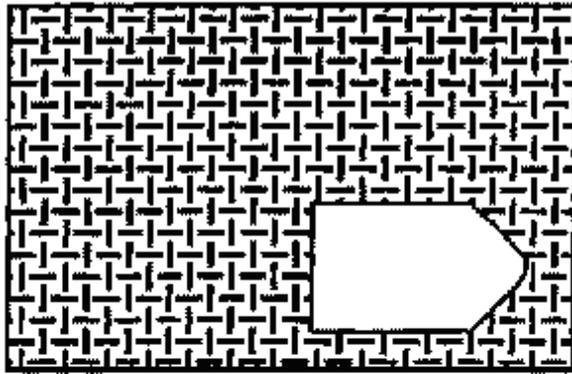
ФИО _____

Номер задания	Серия А	Серия АВ	Серия В
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

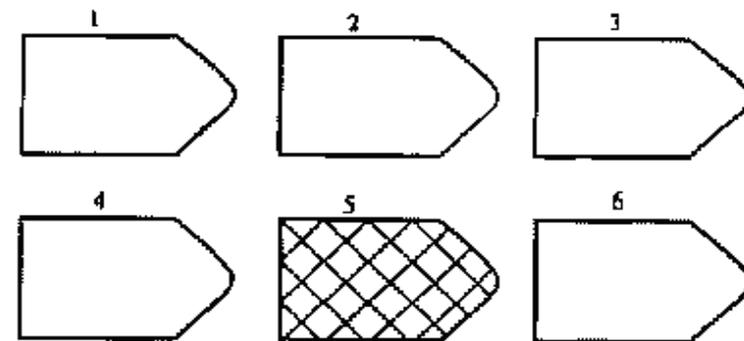
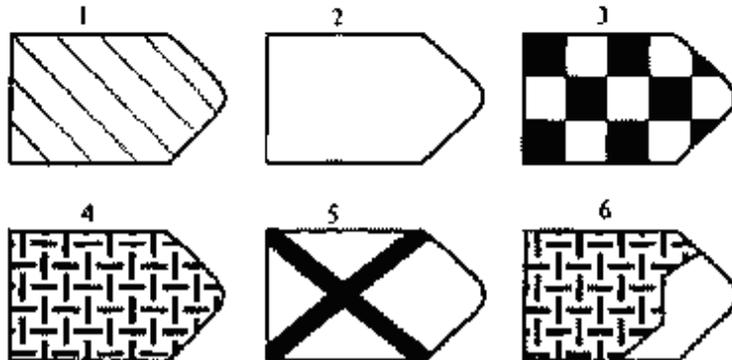
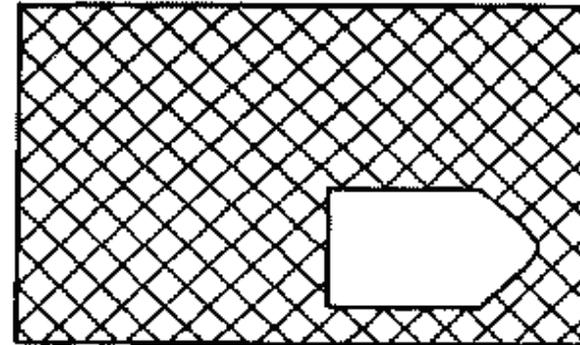
Стимульный материал (черно-белый вариант)

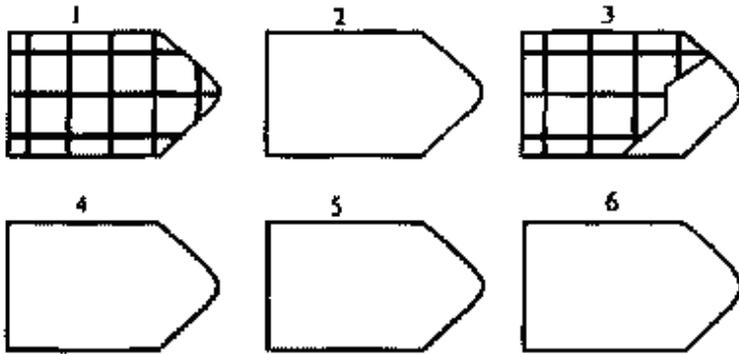
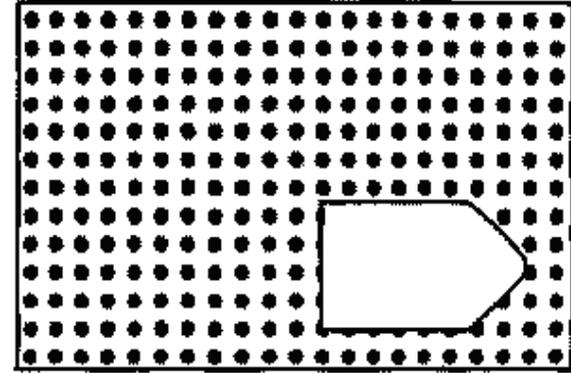
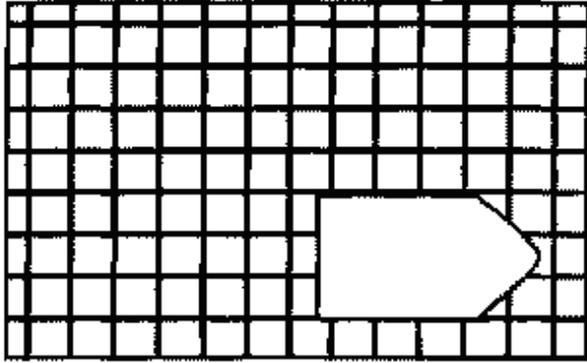
Серия А

01

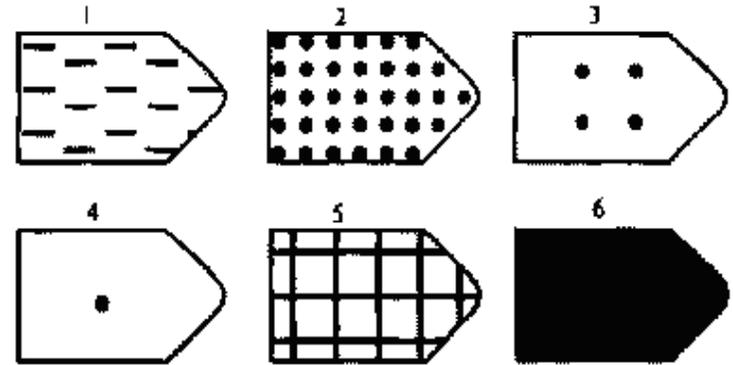


02

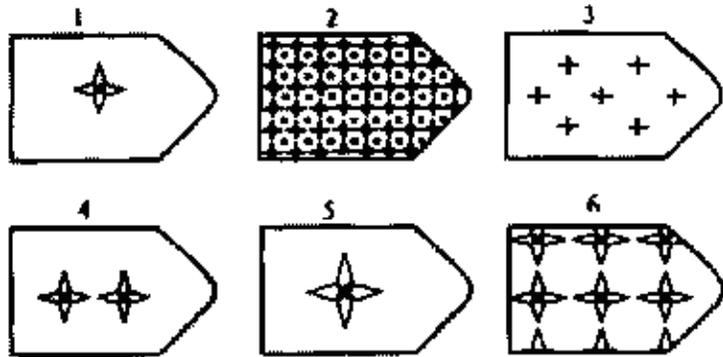
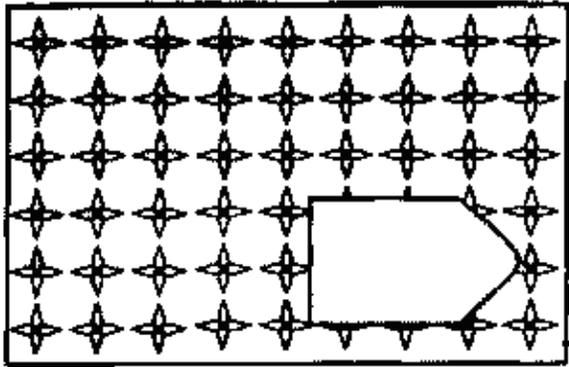




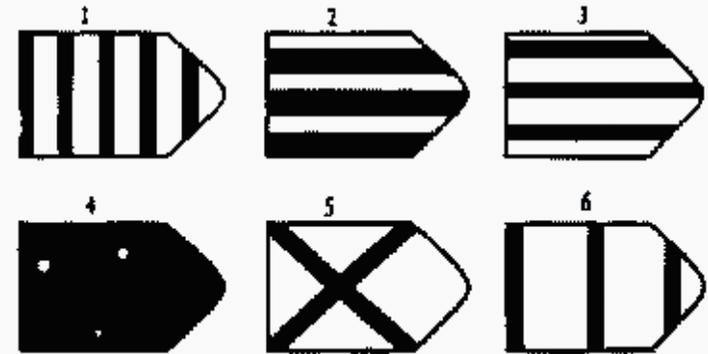
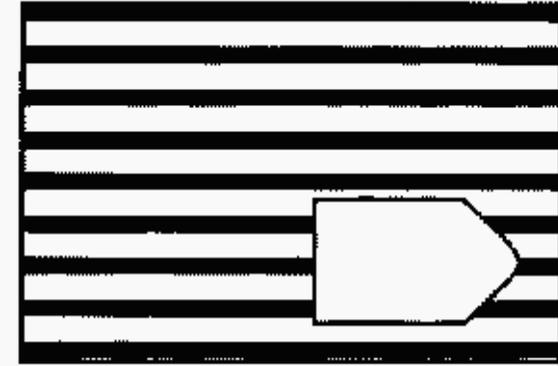
03



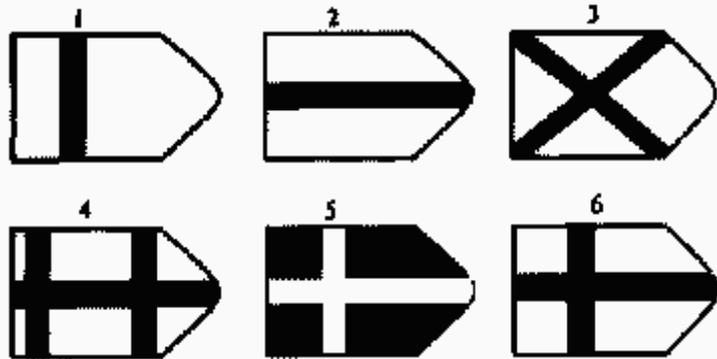
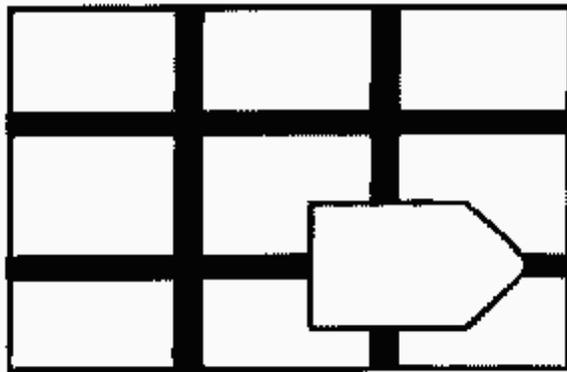
04



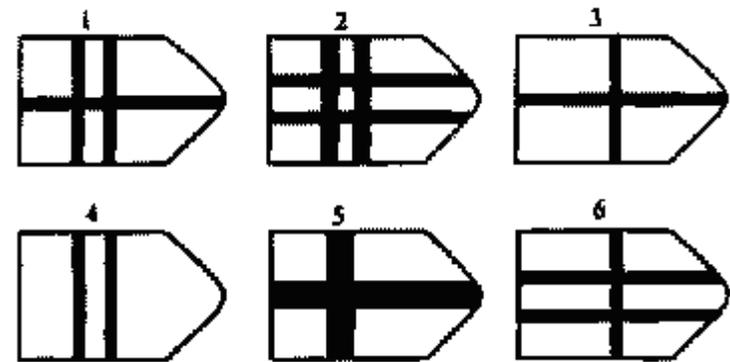
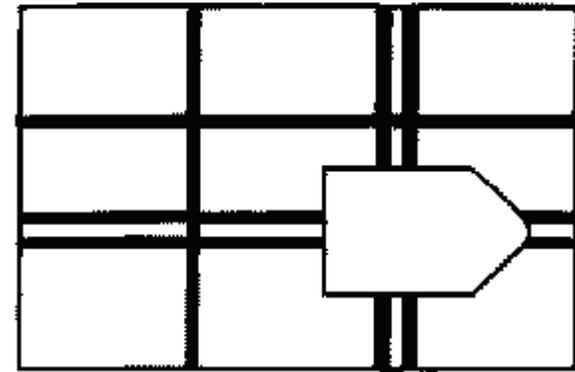
05



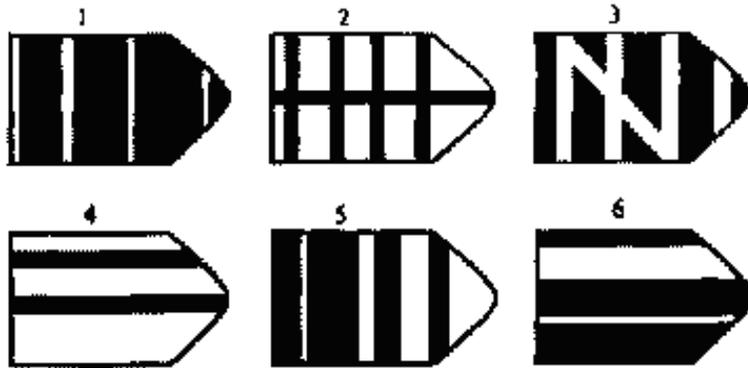
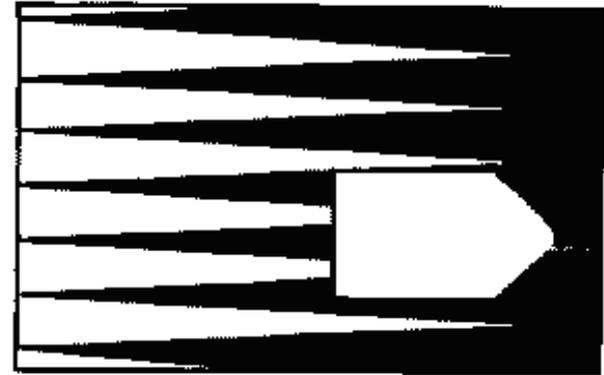
06



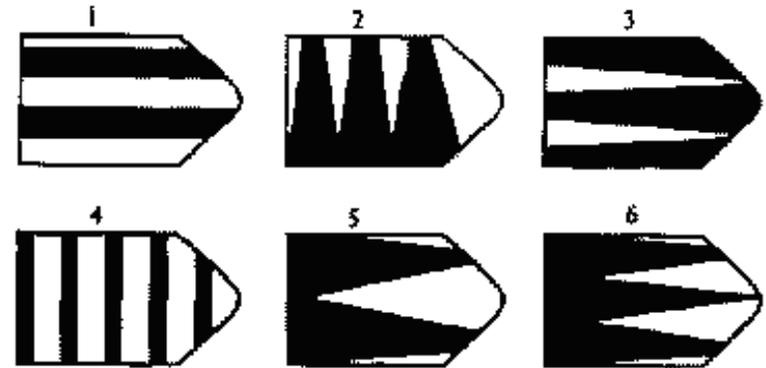
07



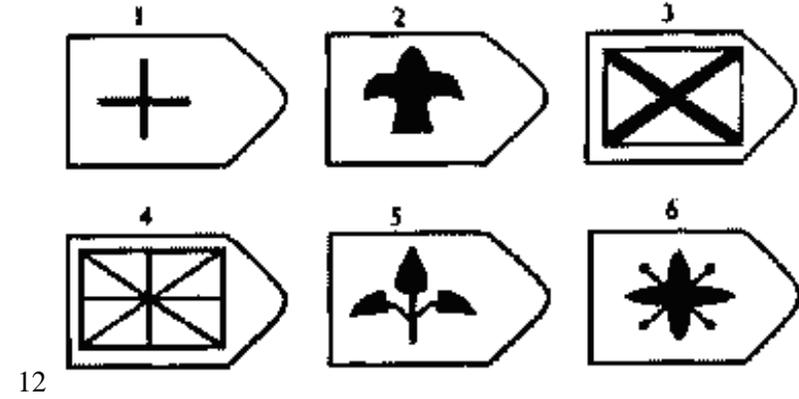
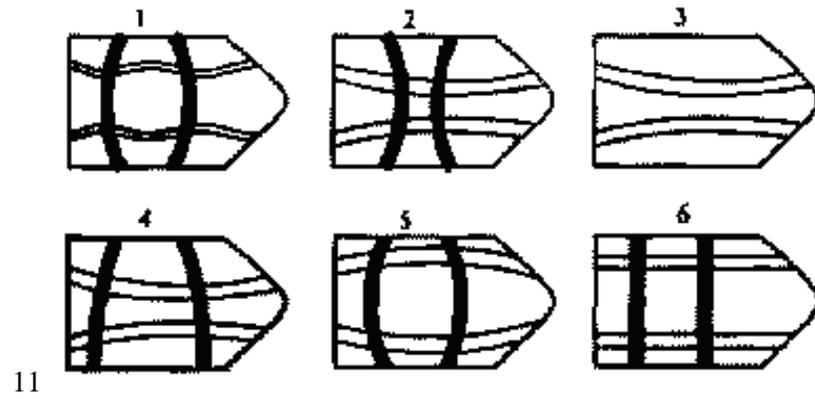
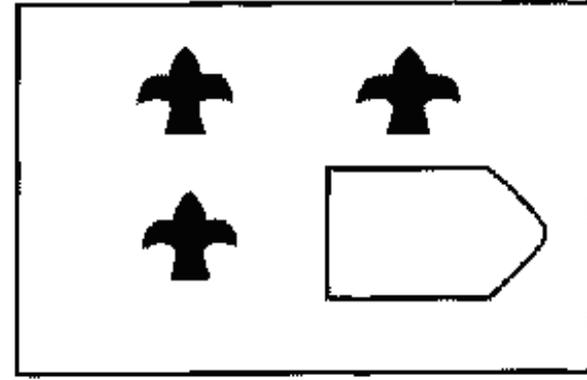
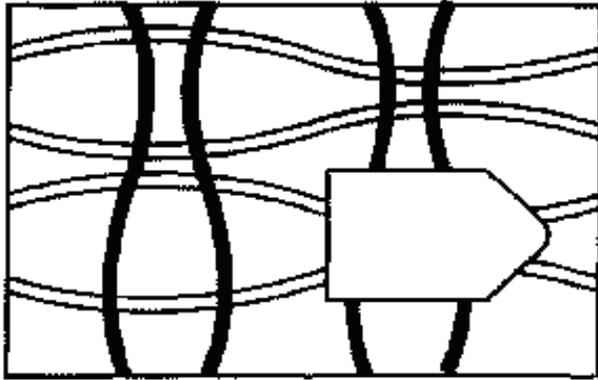
08



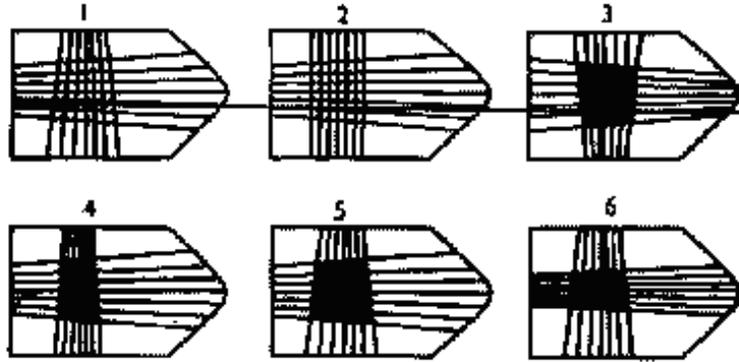
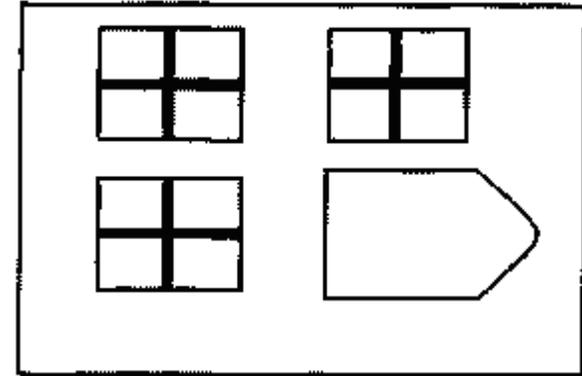
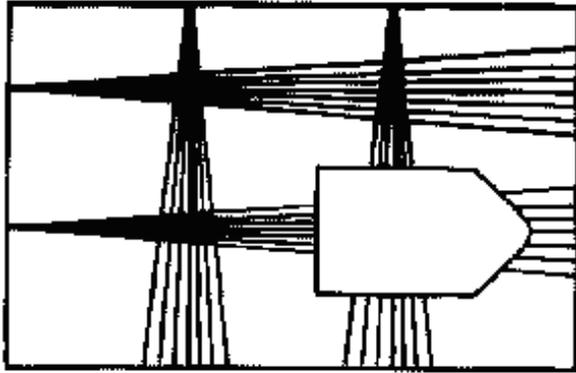
09



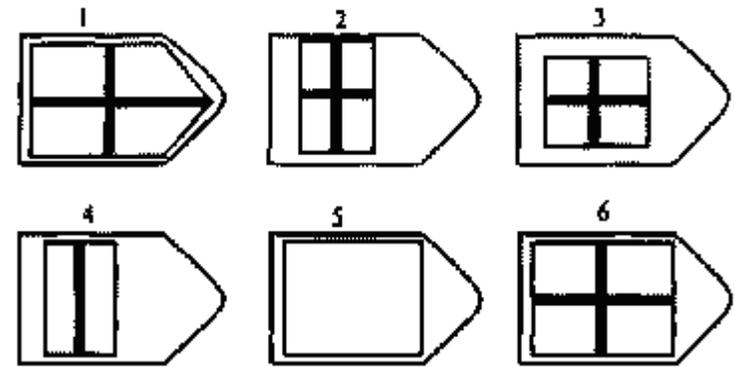
10



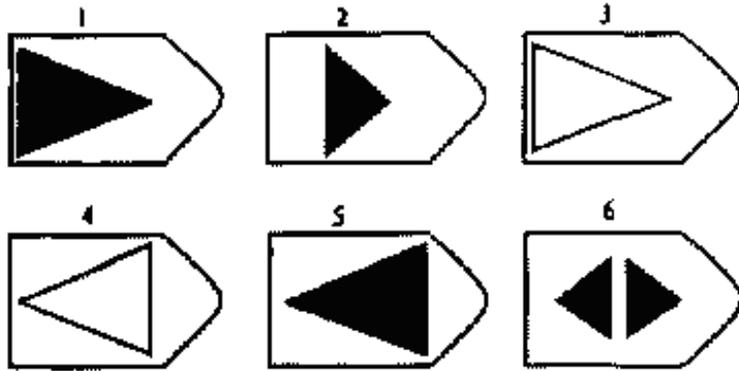
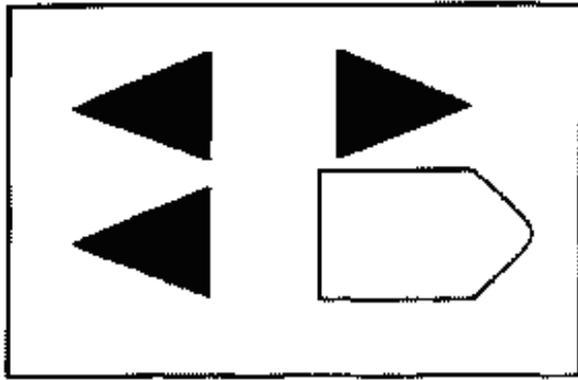
Серия В



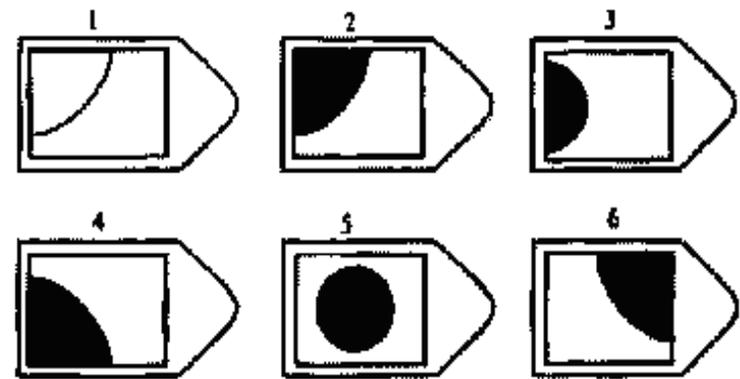
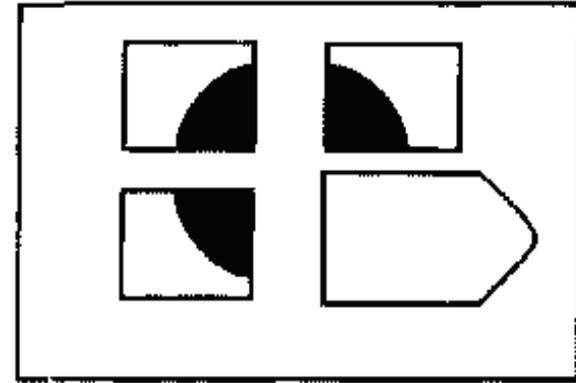
01



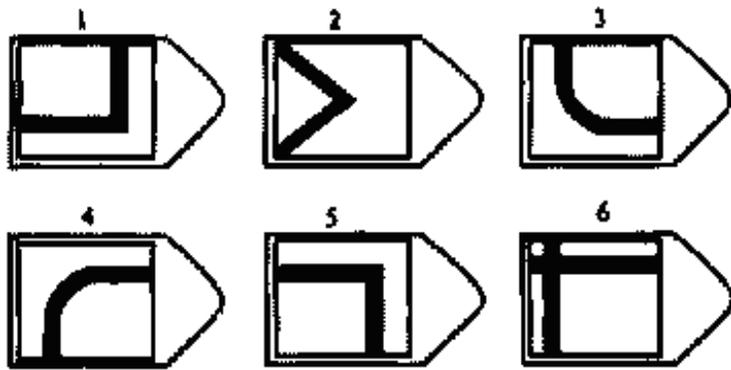
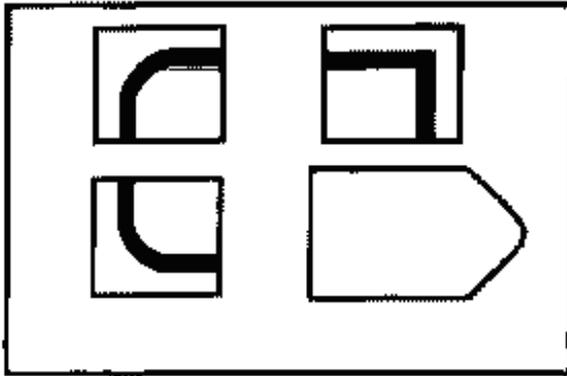
02



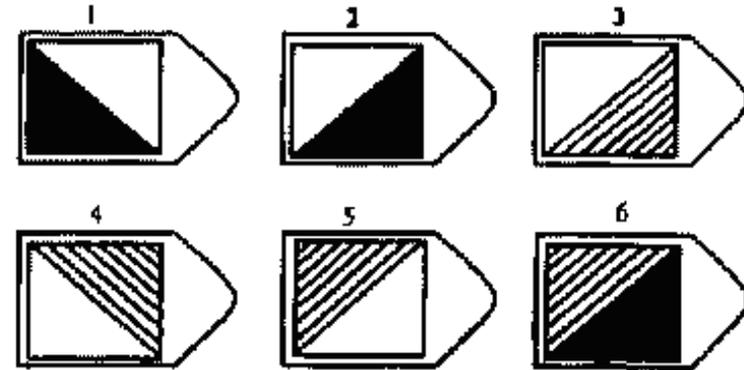
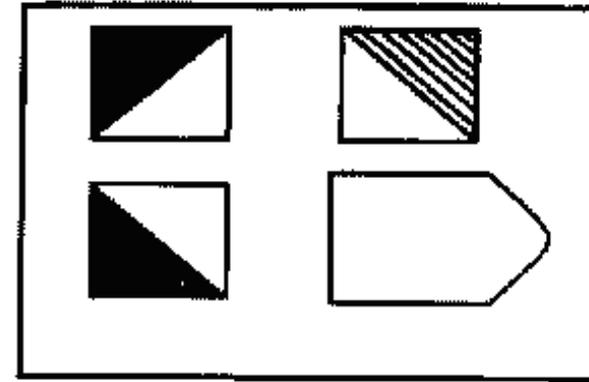
03



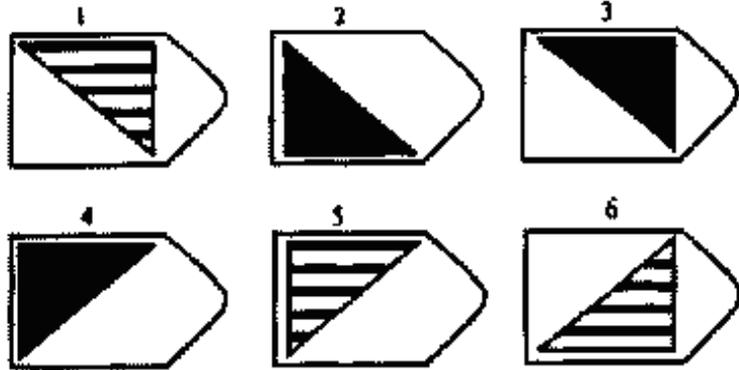
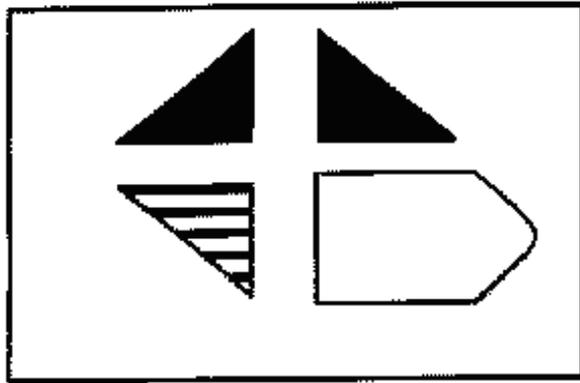
04



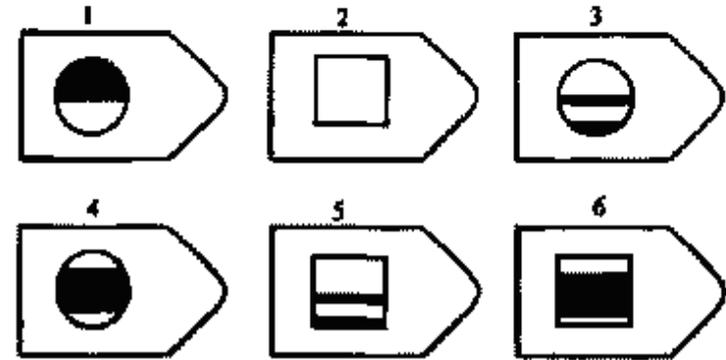
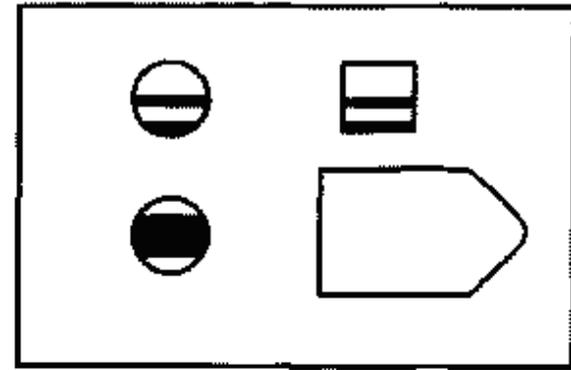
05



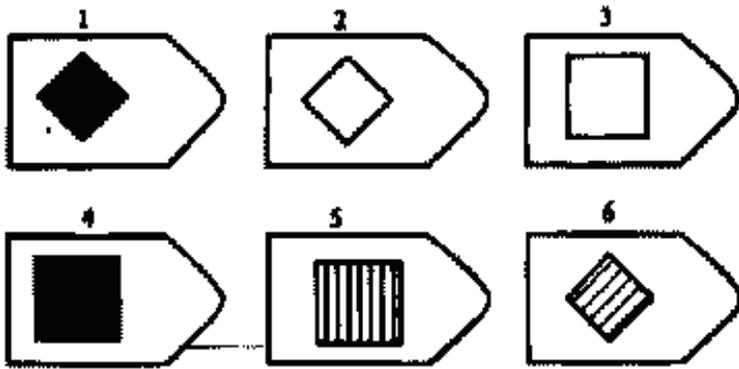
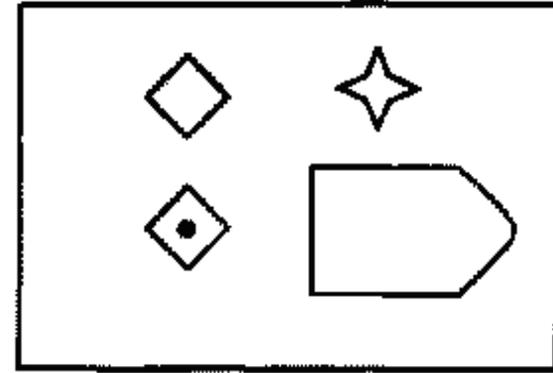
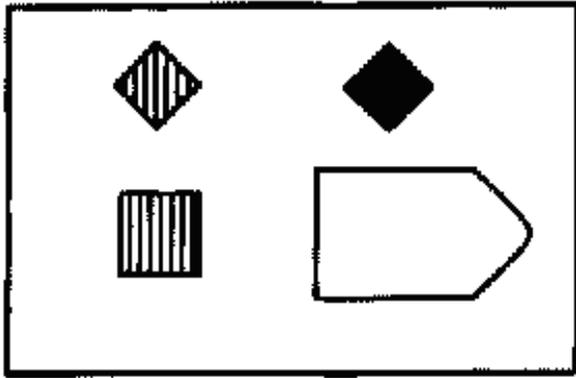
06



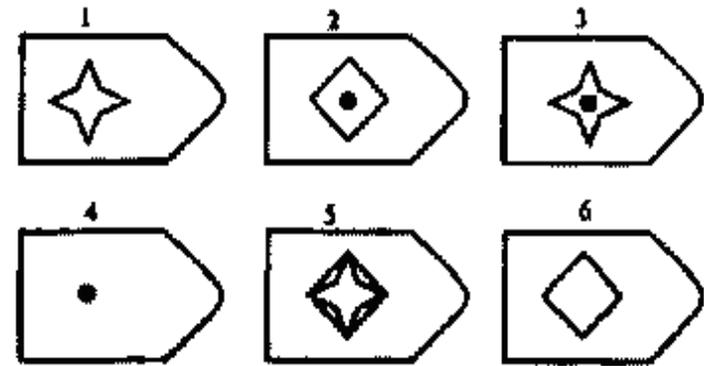
07



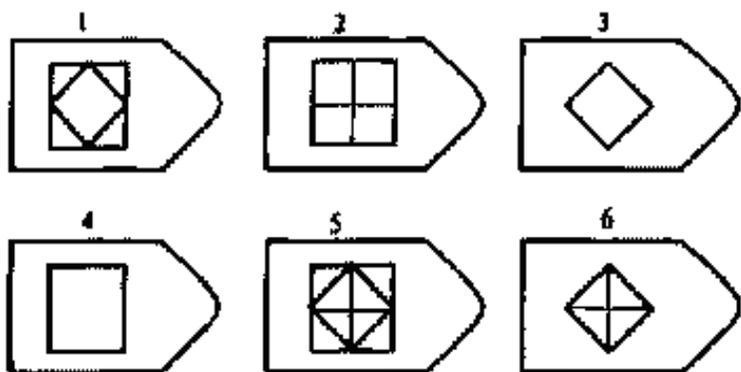
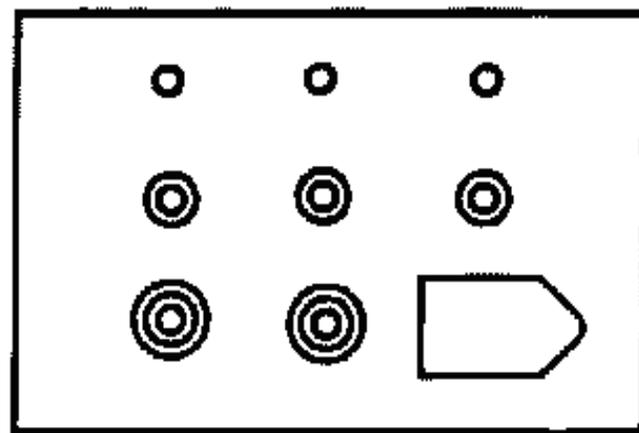
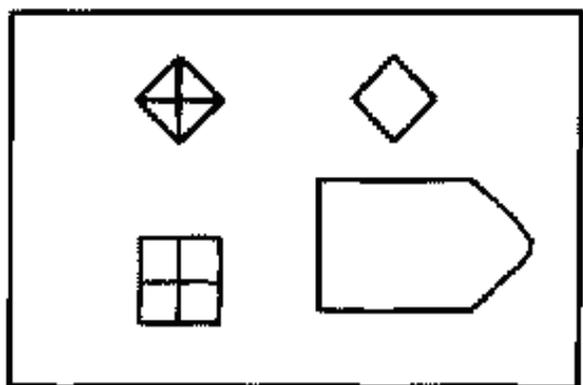
08



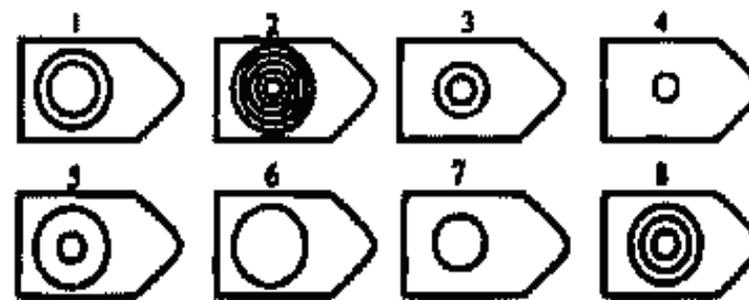
09



10

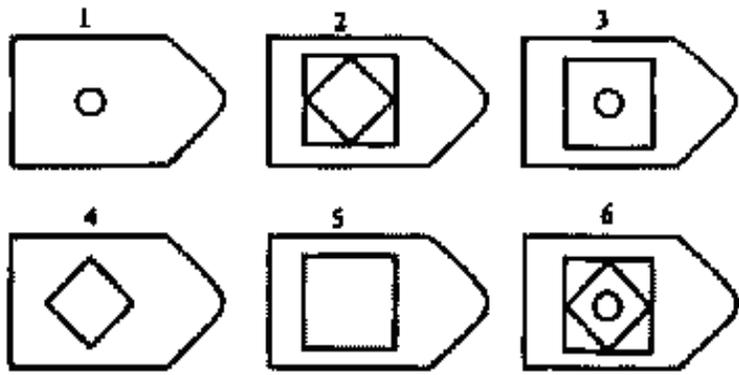
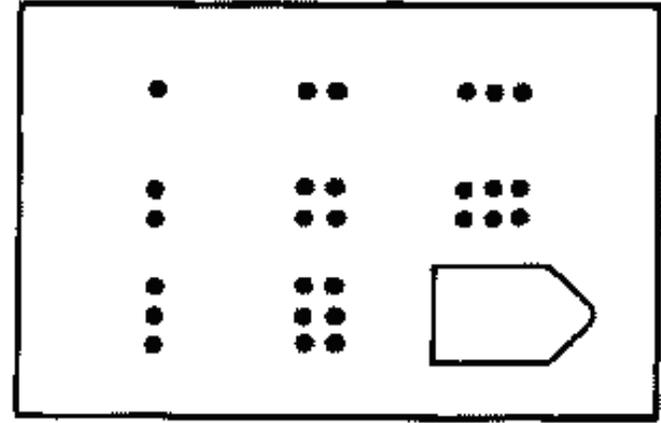
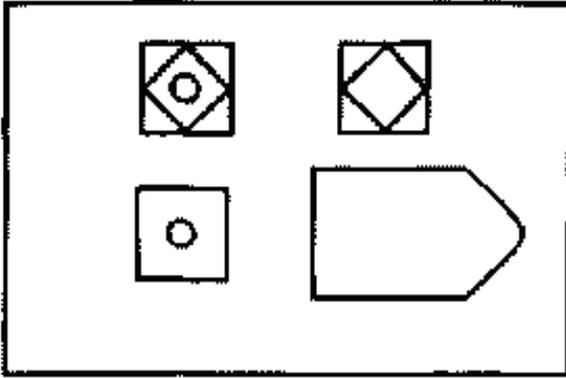


11

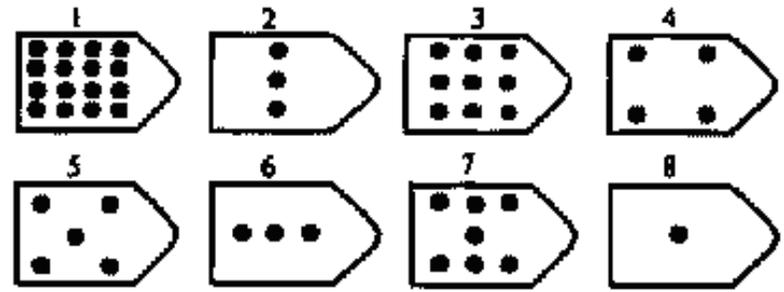


12

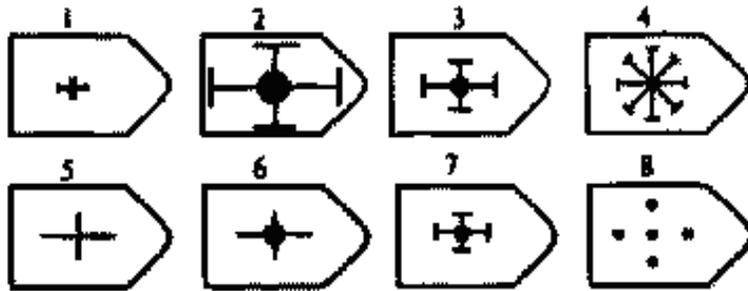
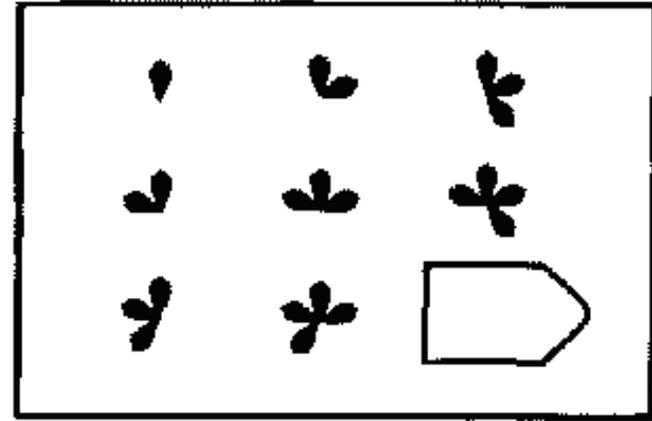
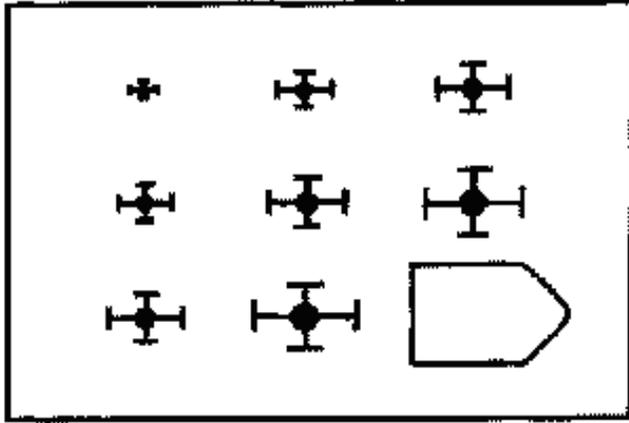
Серия С



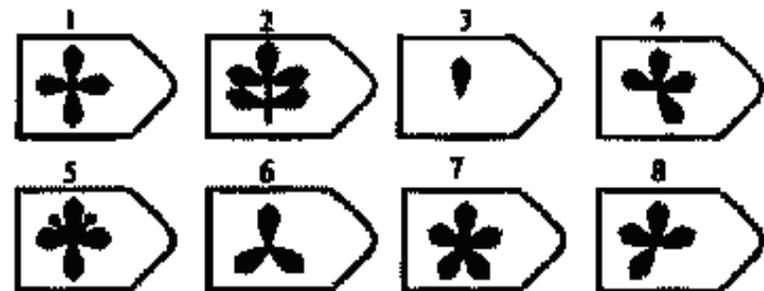
01



02



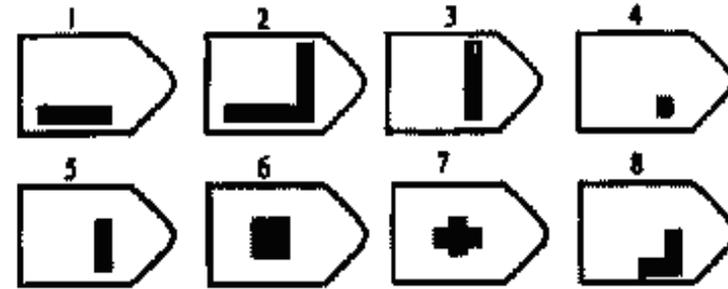
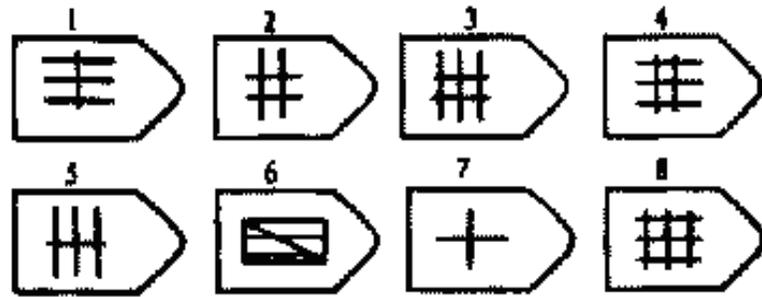
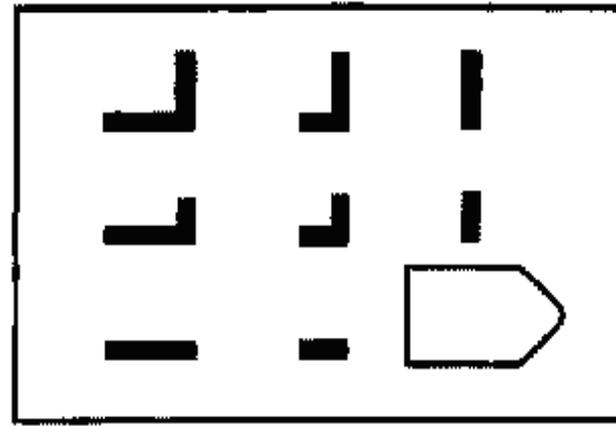
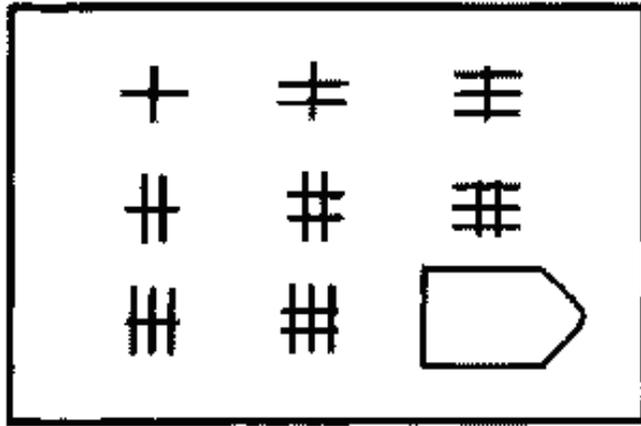
03

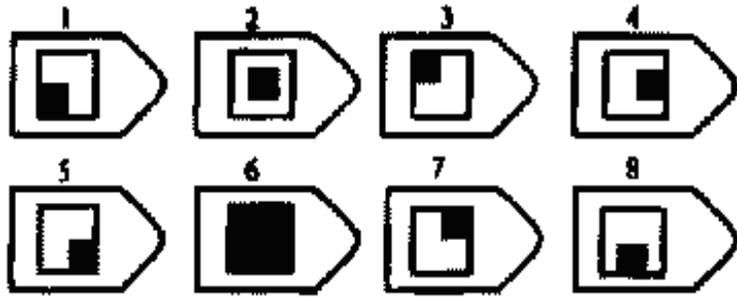
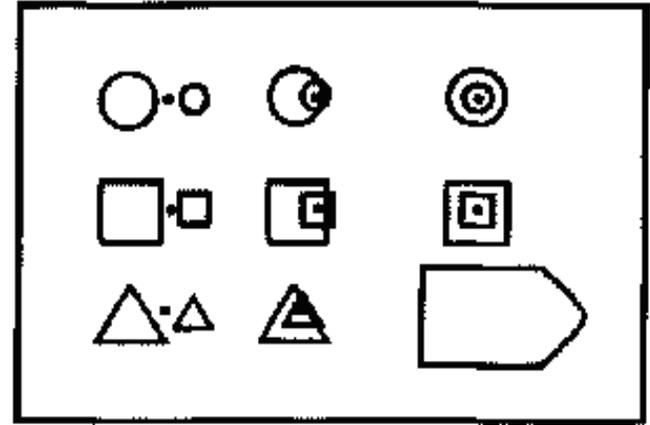
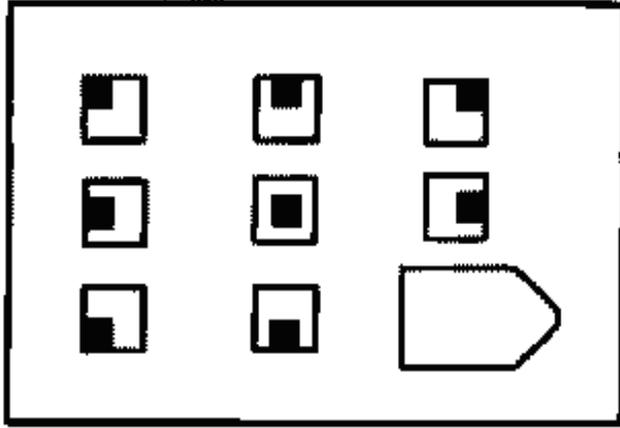


04

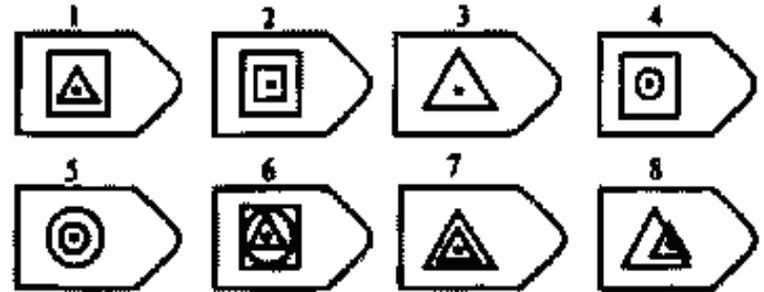
05

06

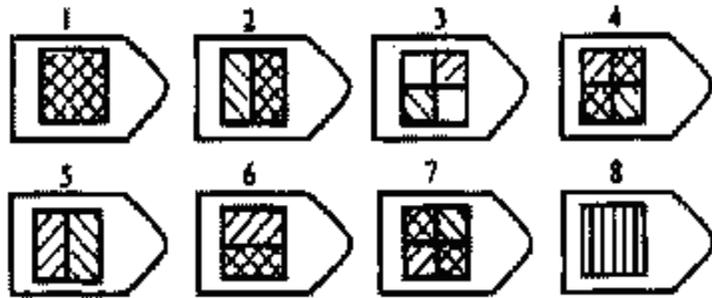
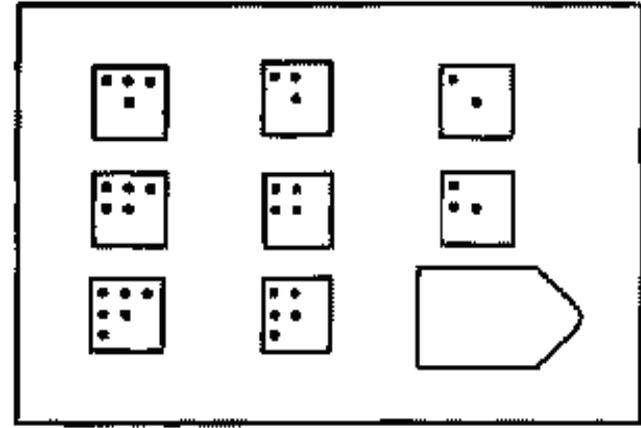
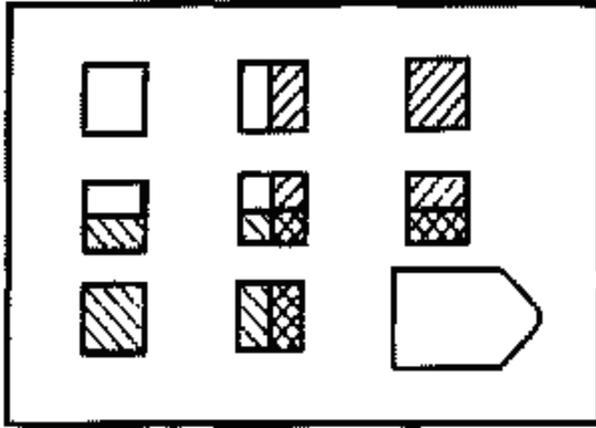




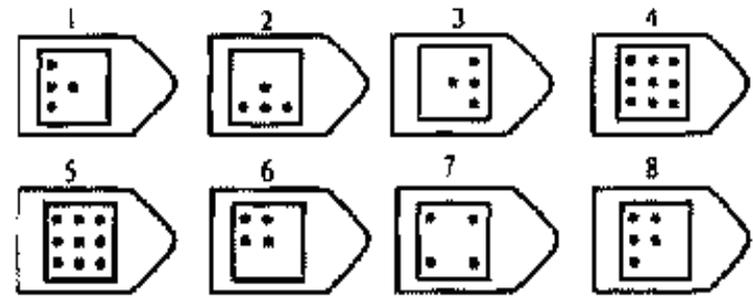
07



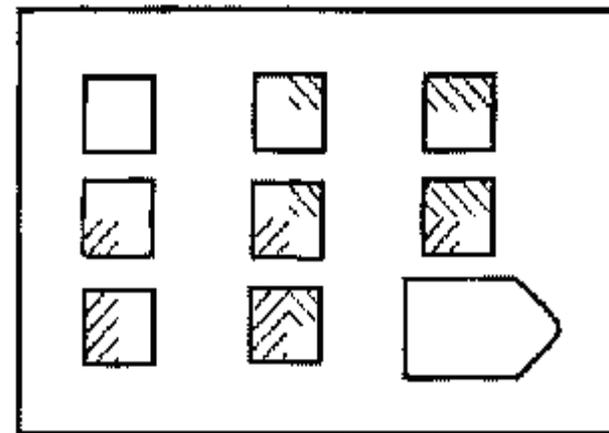
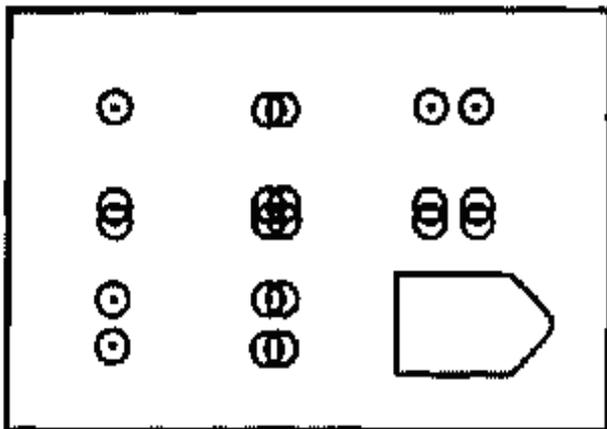
08



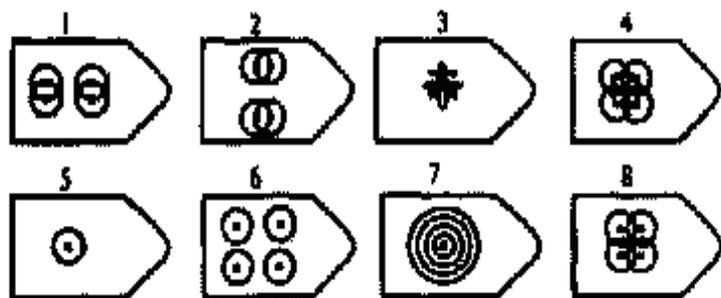
09



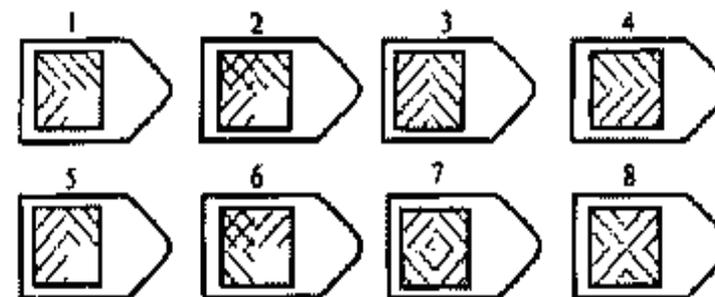
10



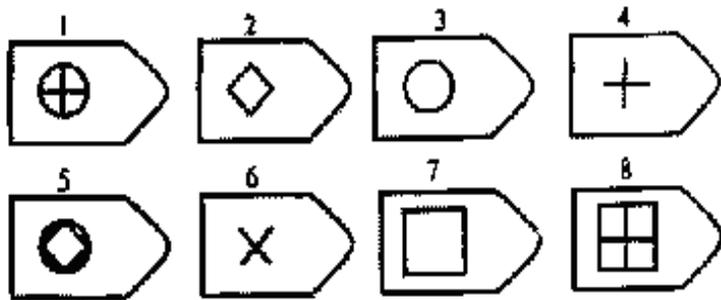
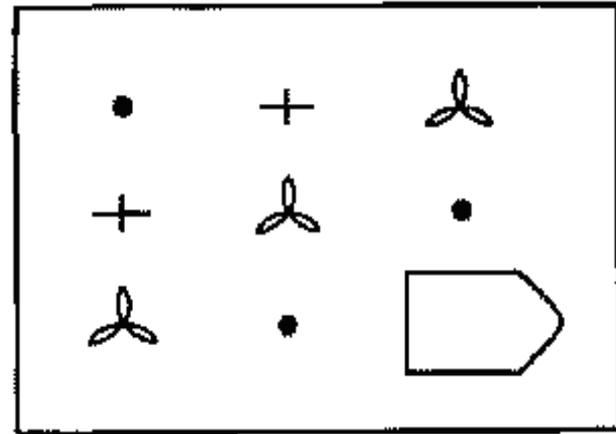
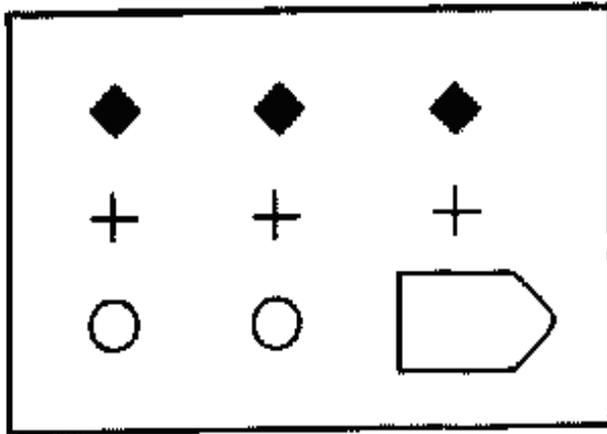
11



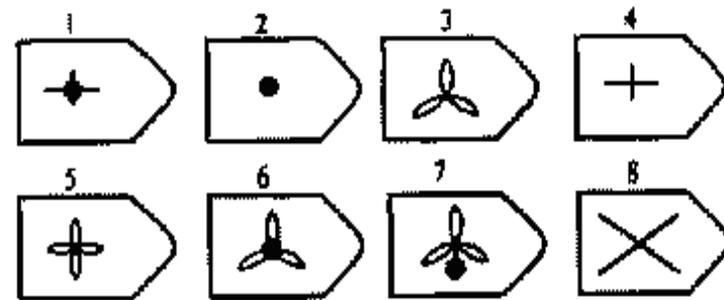
12



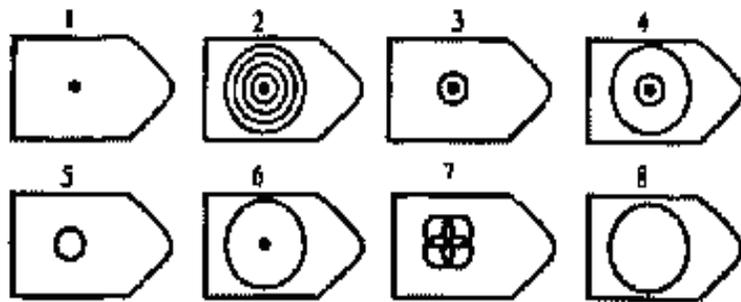
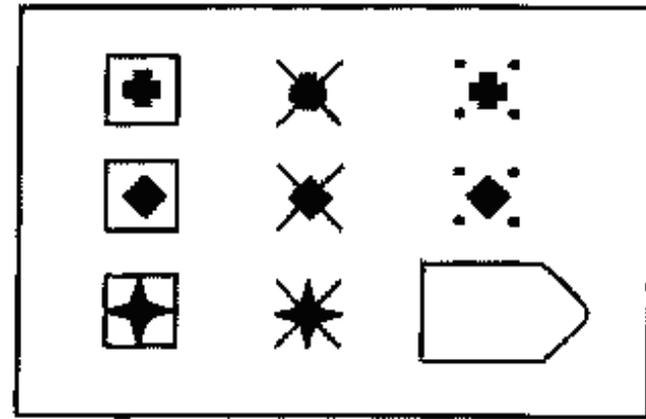
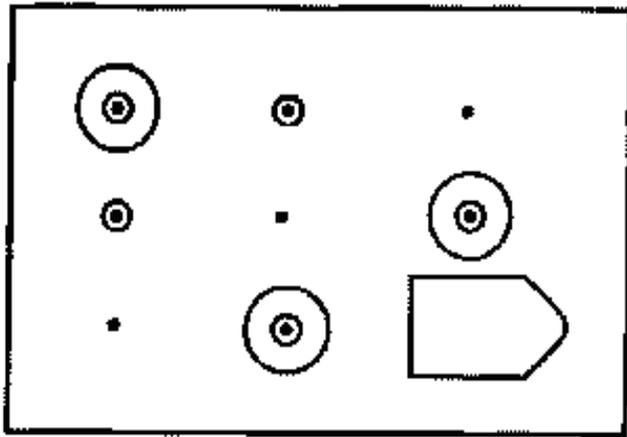
Серия D



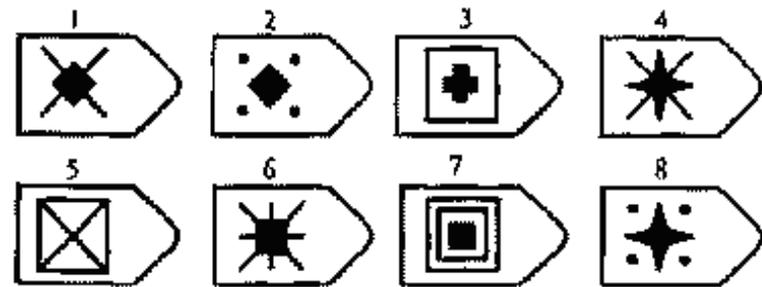
01



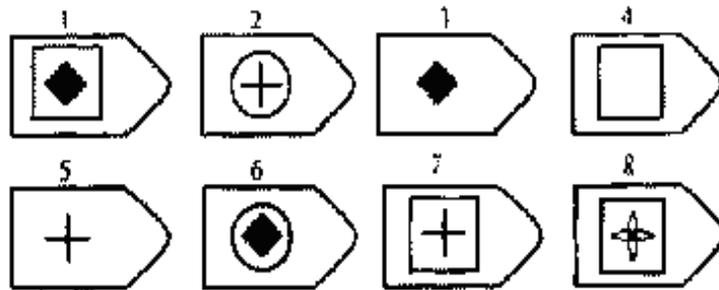
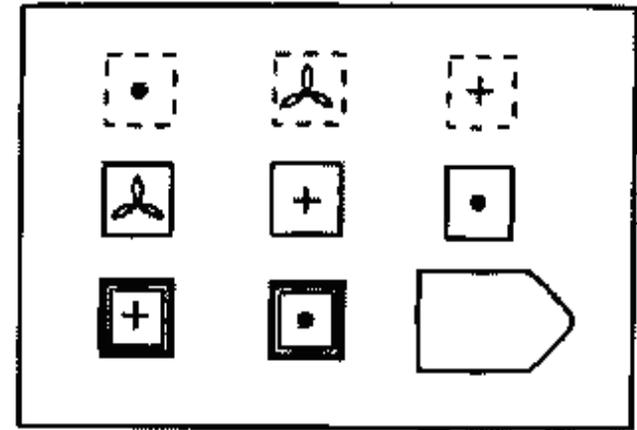
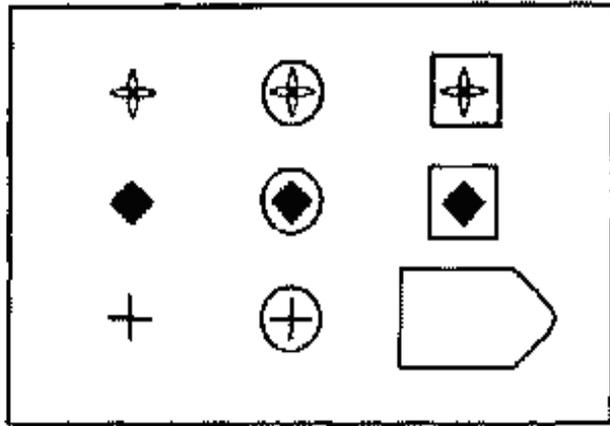
02



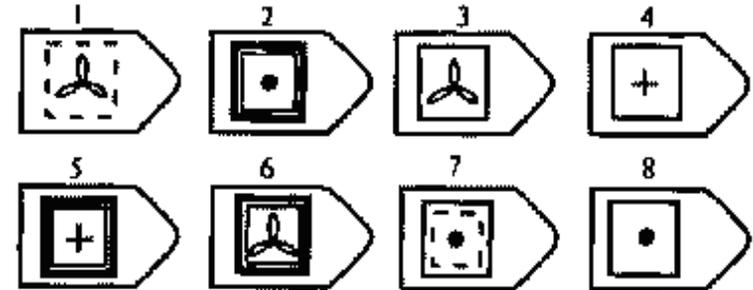
03



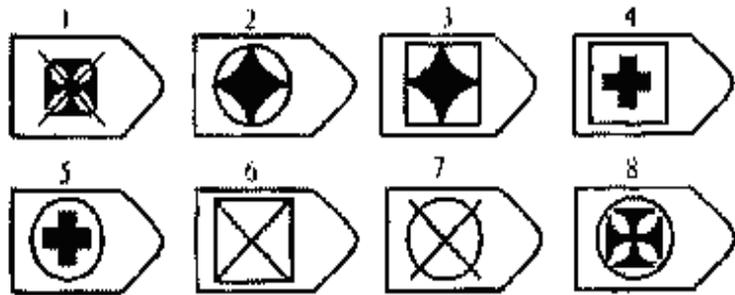
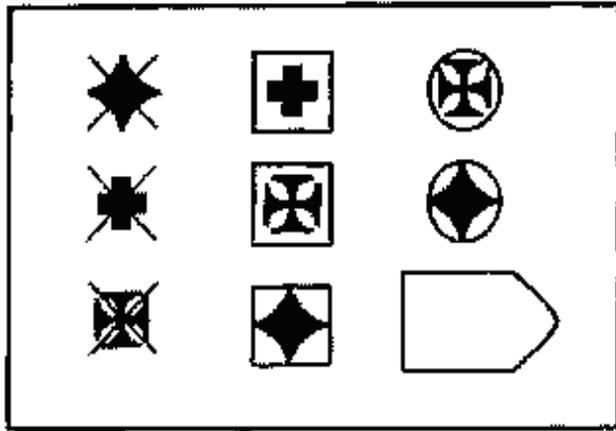
04



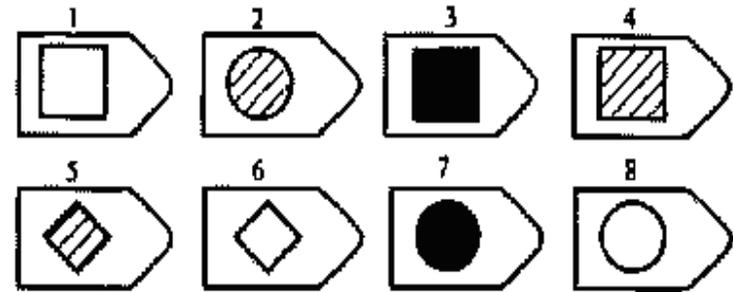
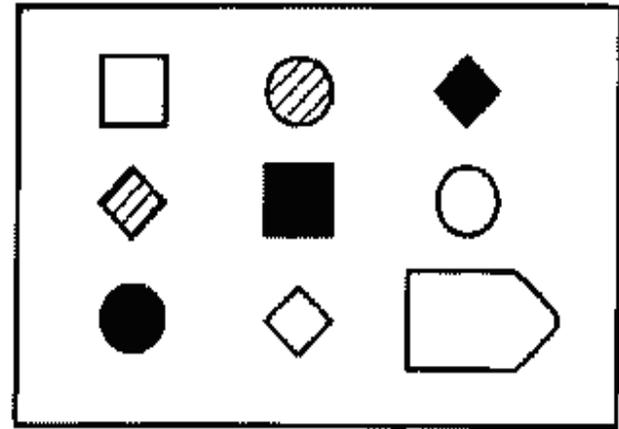
05



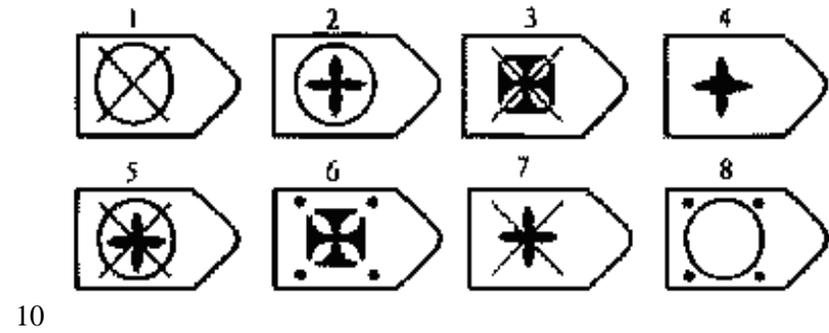
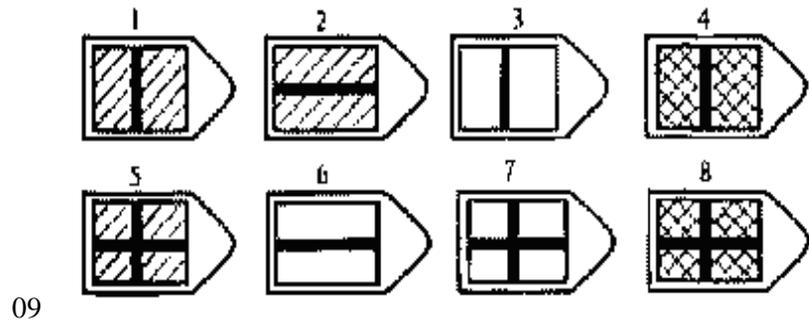
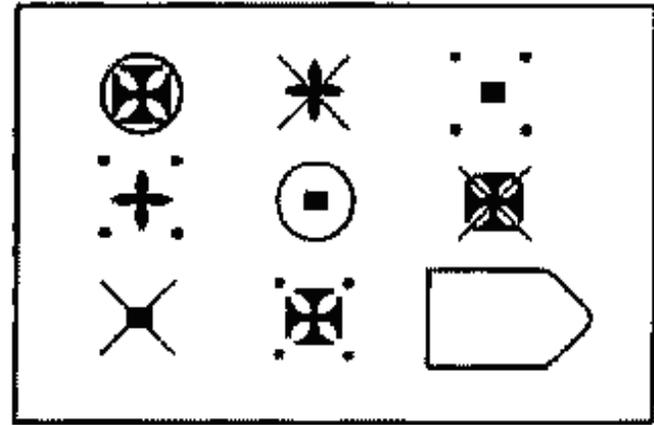
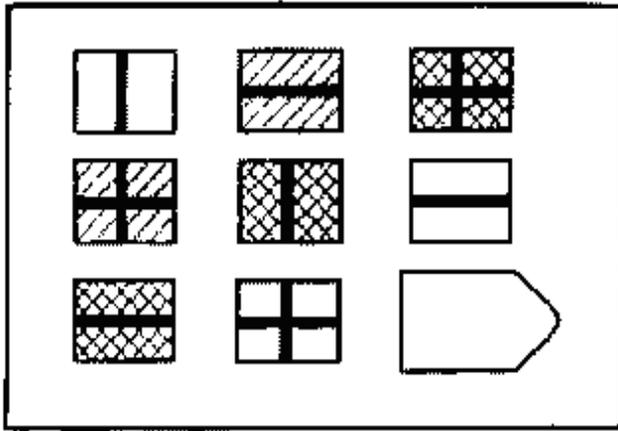
06



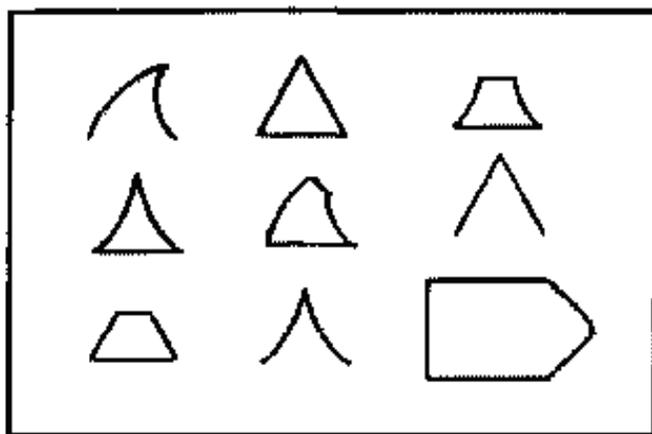
07



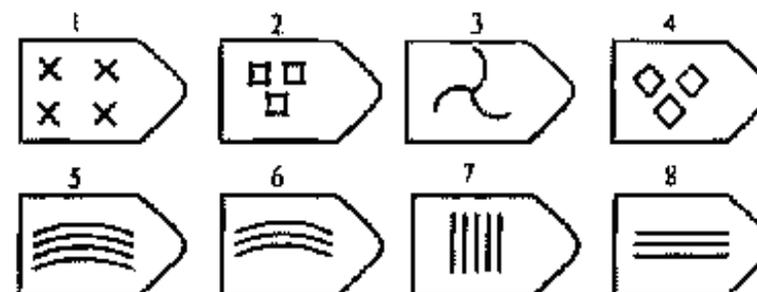
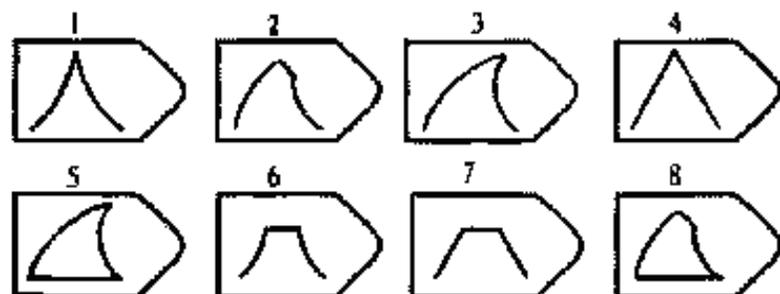
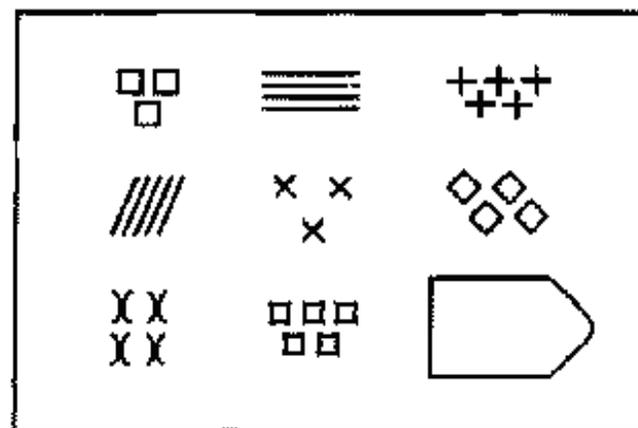
08



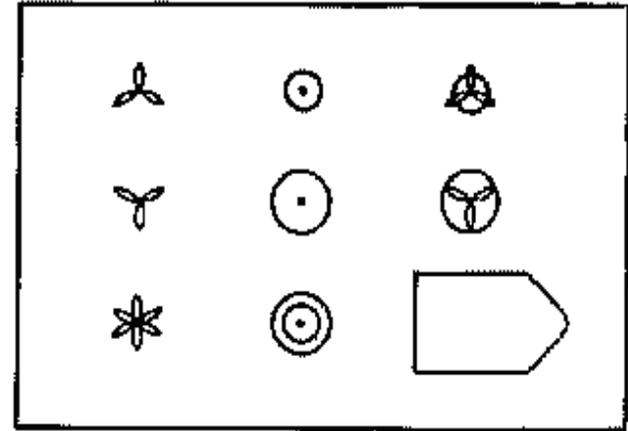
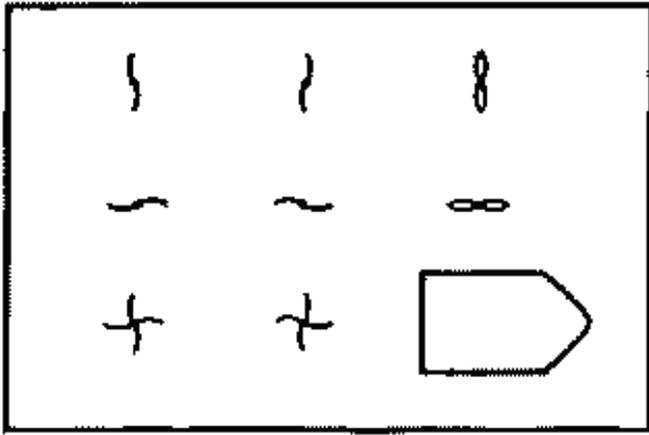
11



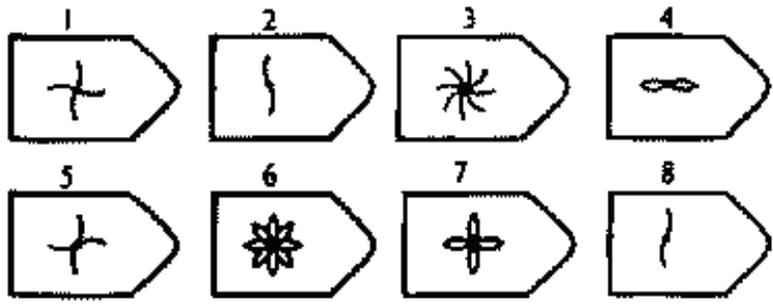
12



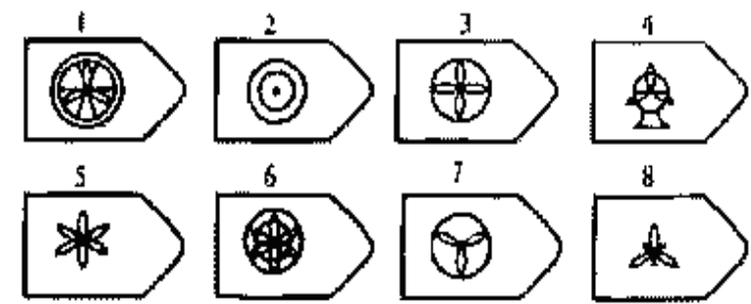
Серия Е

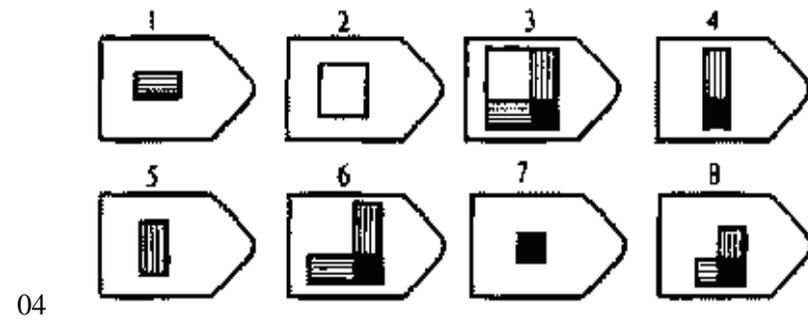
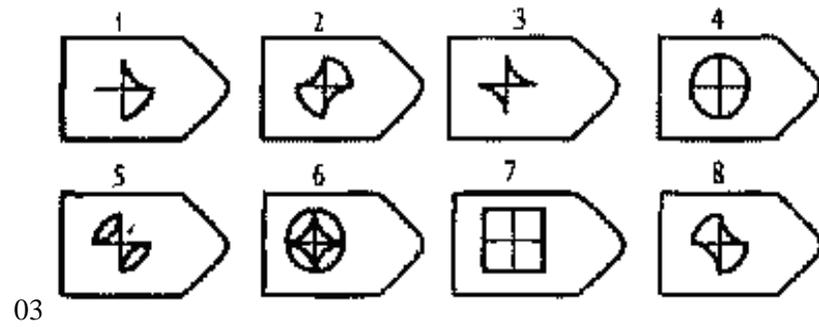
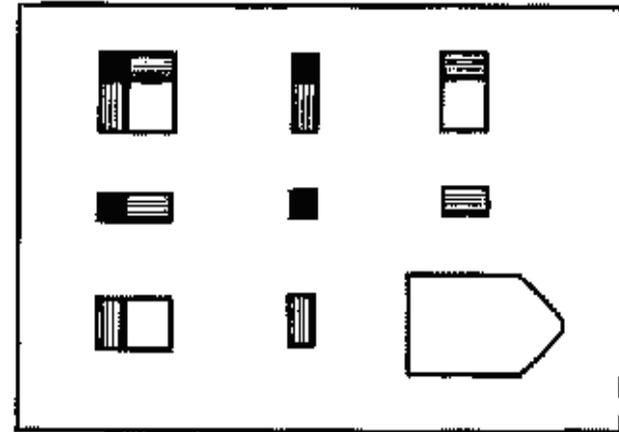
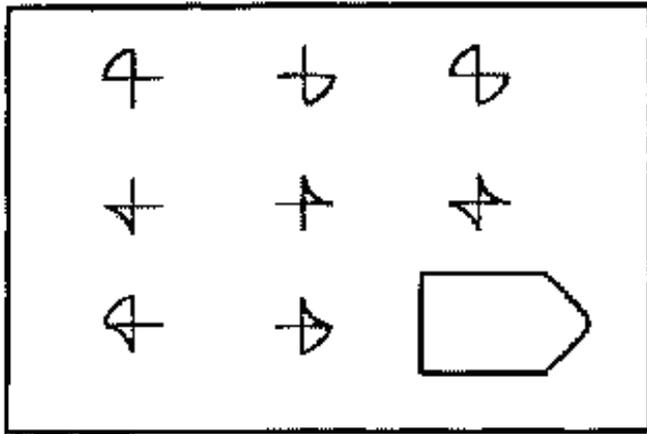


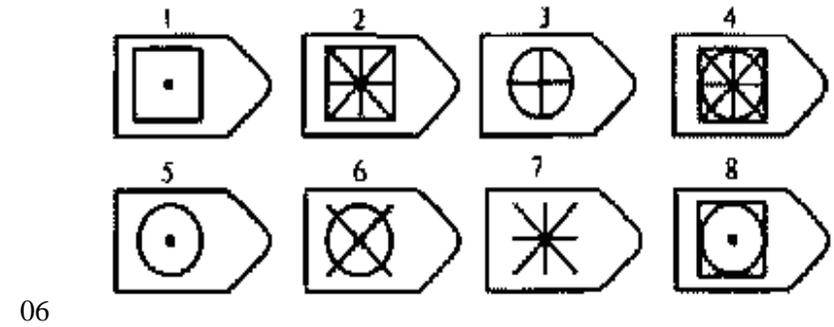
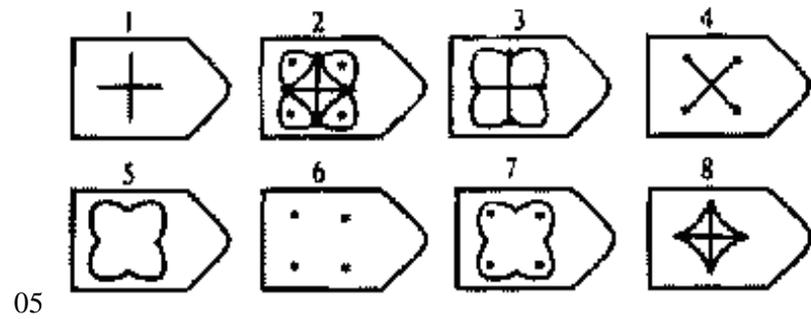
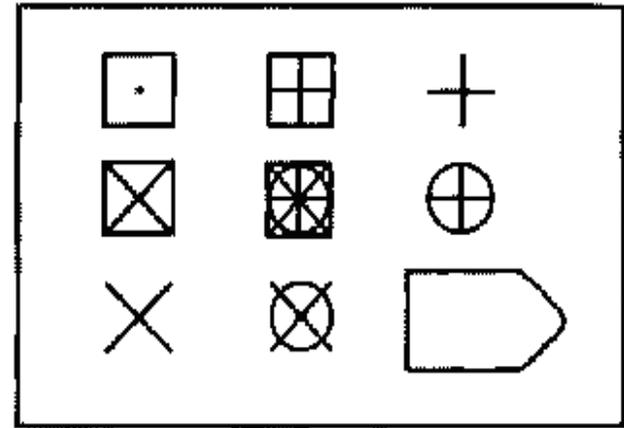
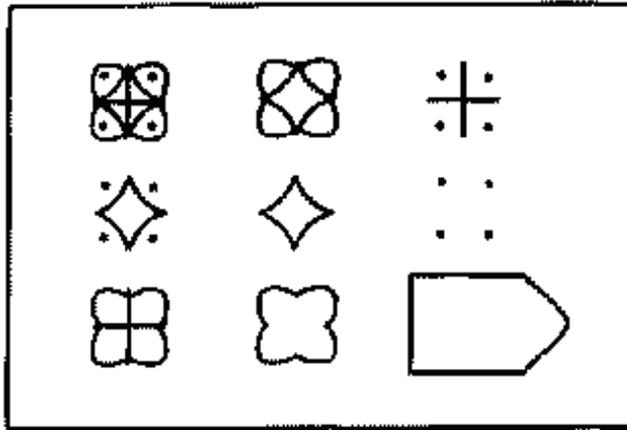
01

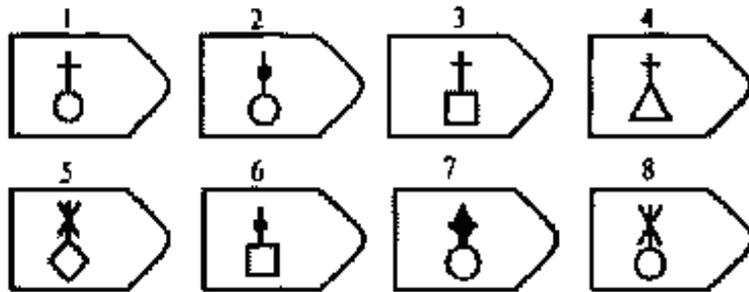
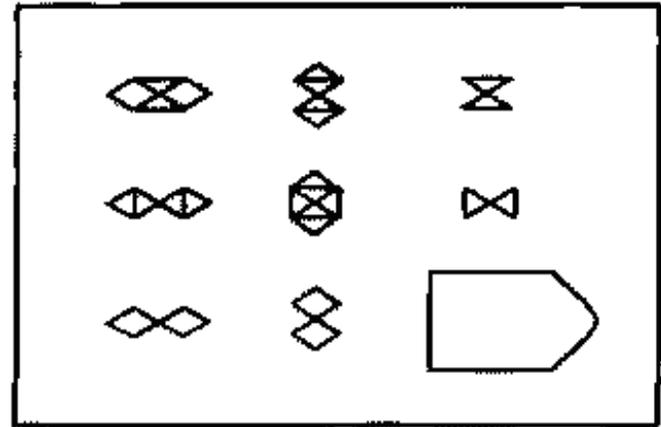
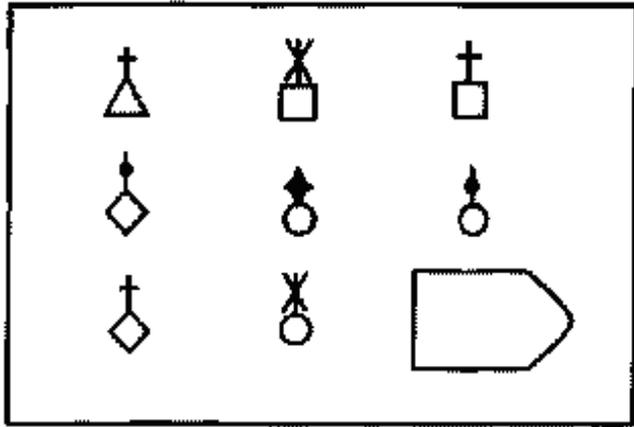


02

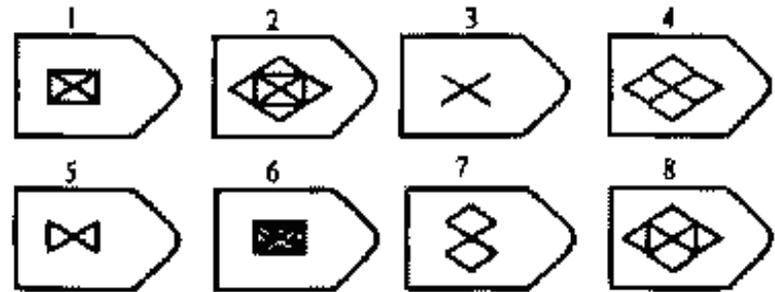




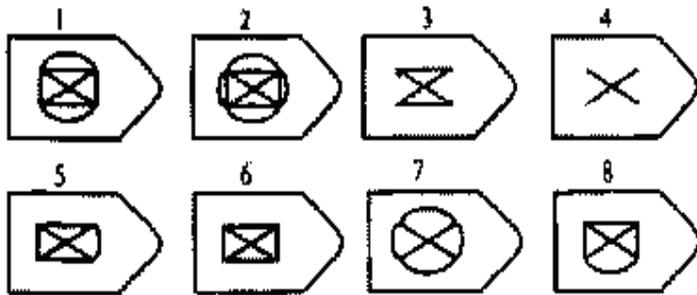
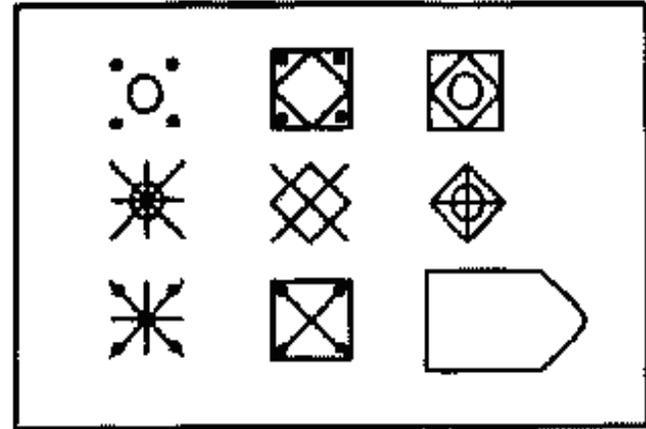
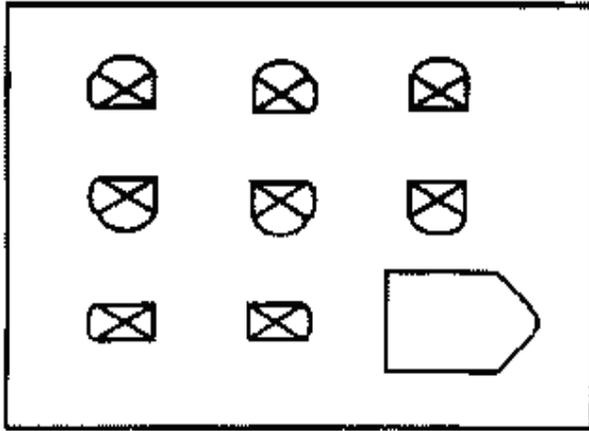




07

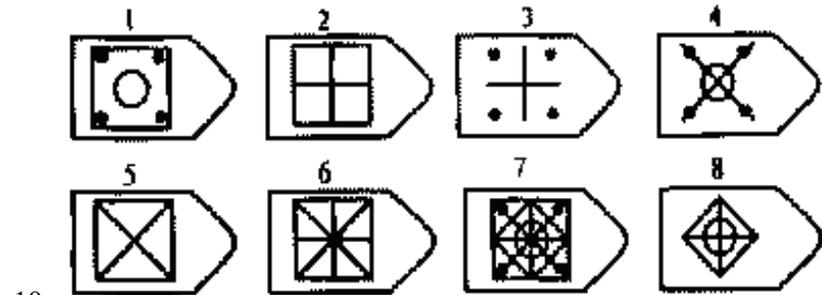


08



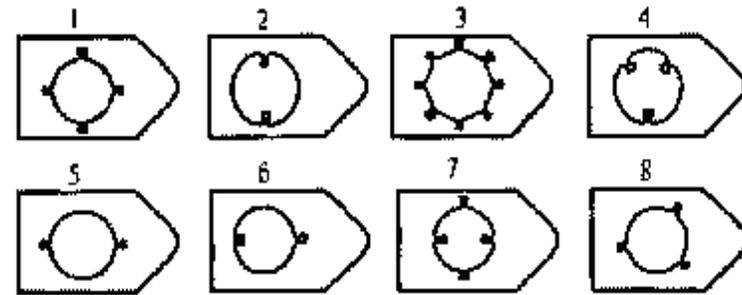
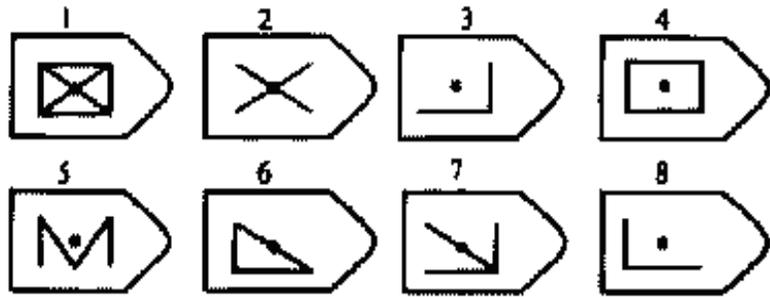
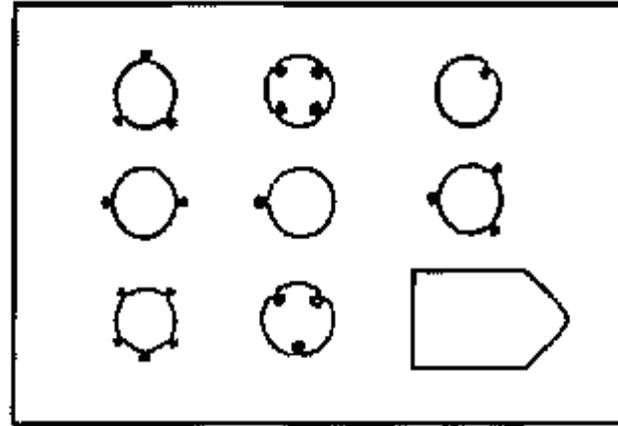
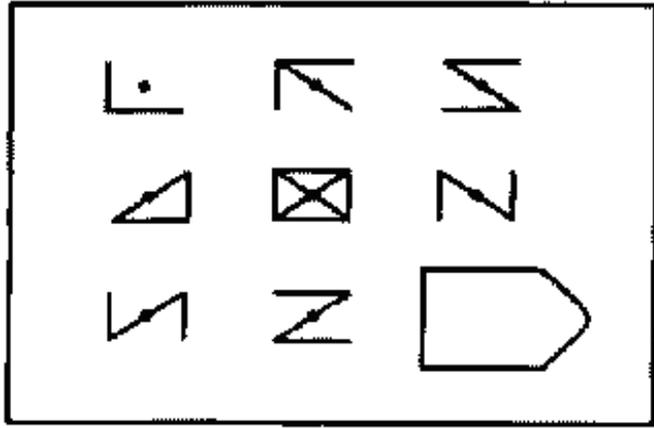
09

11



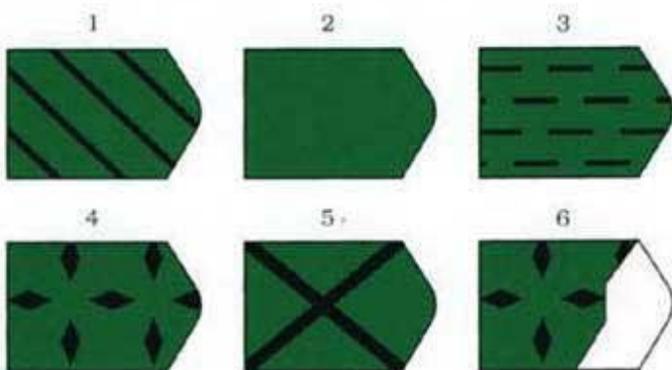
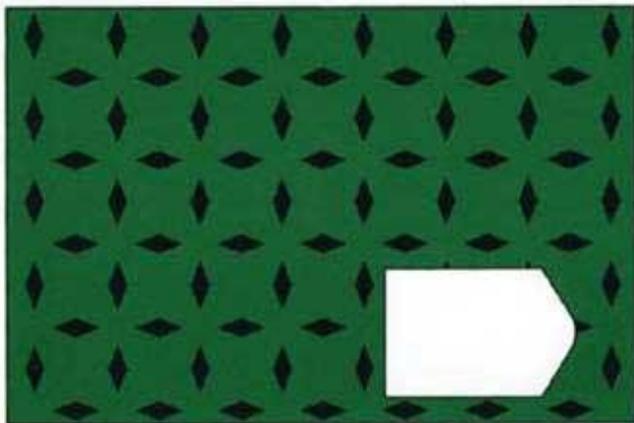
10

12

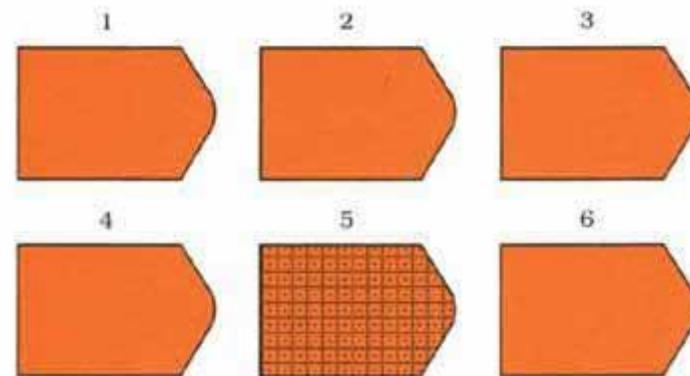
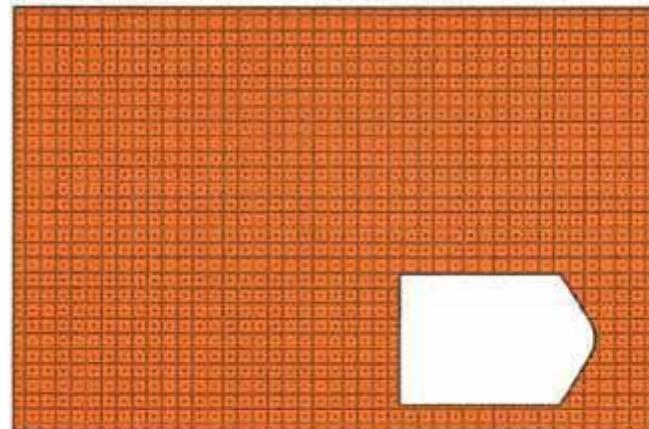


Стимульный материал (цветной вариант)

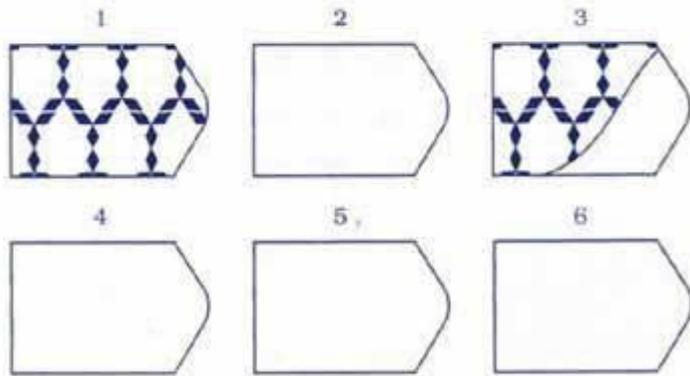
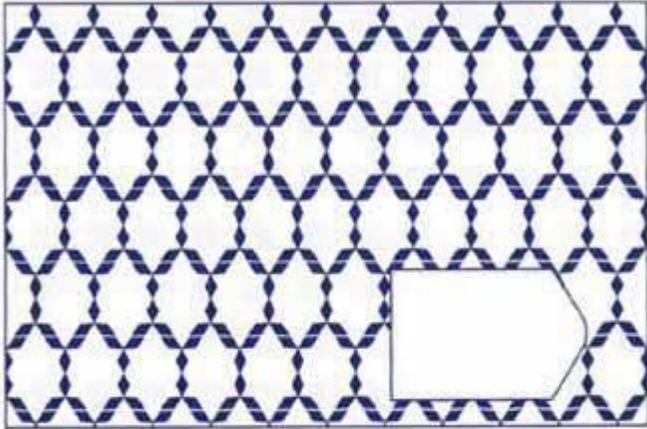
СЕРИЯ А
А1



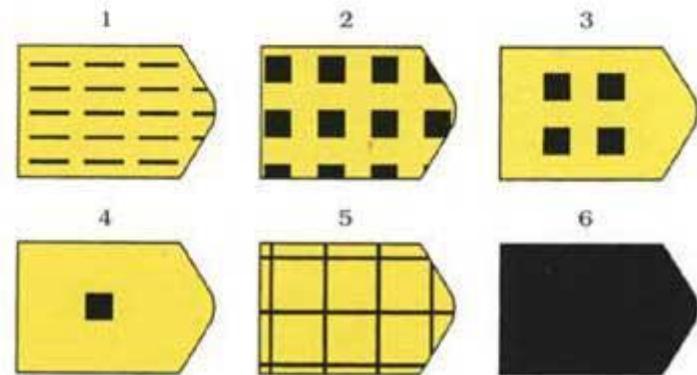
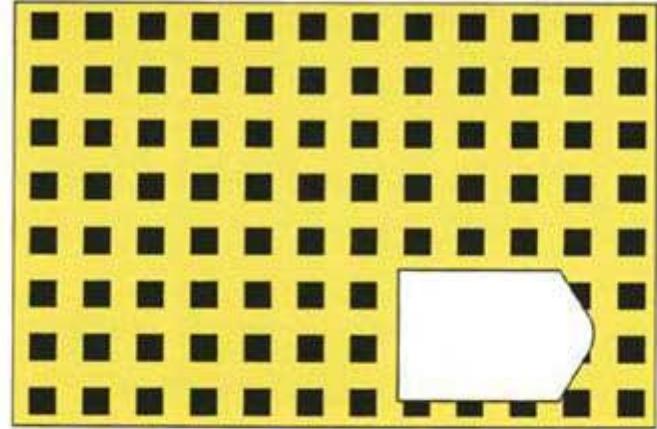
А2



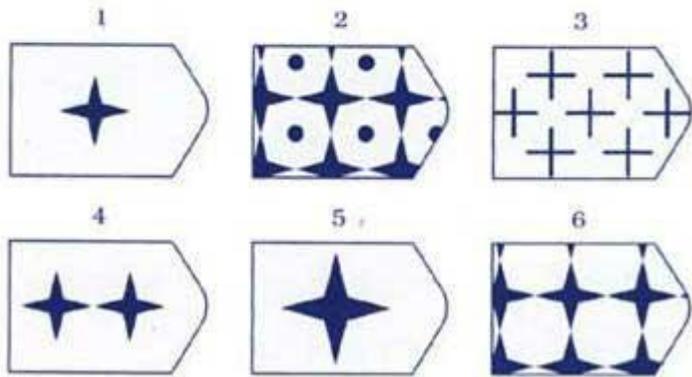
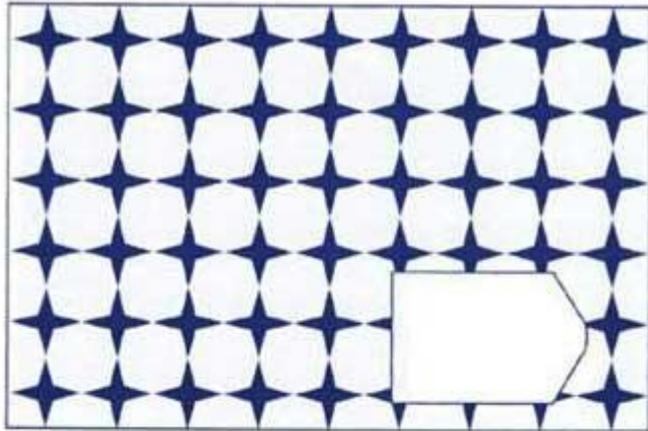
A3



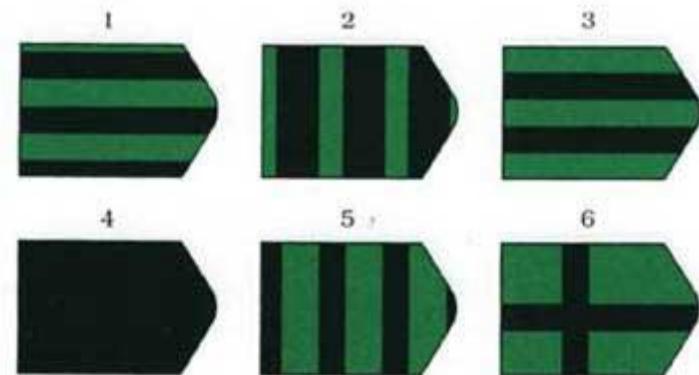
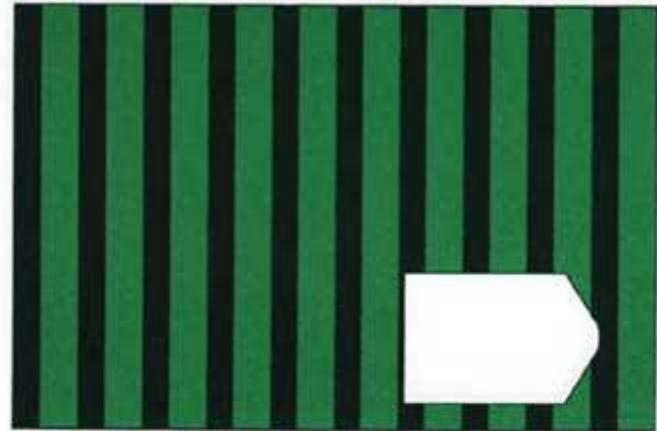
A4



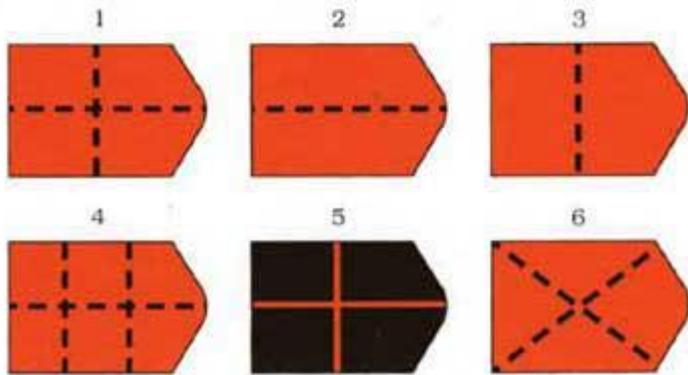
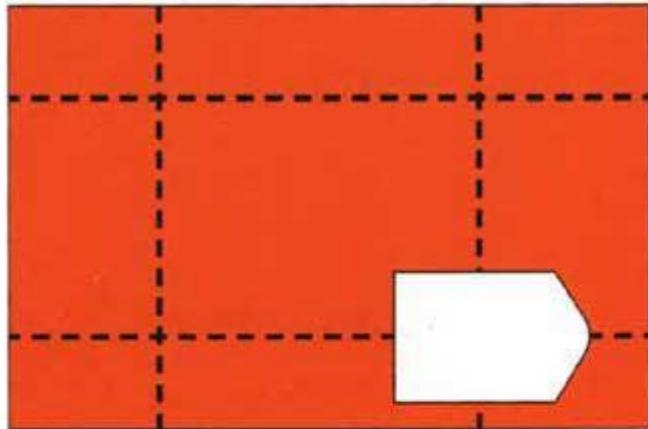
A5



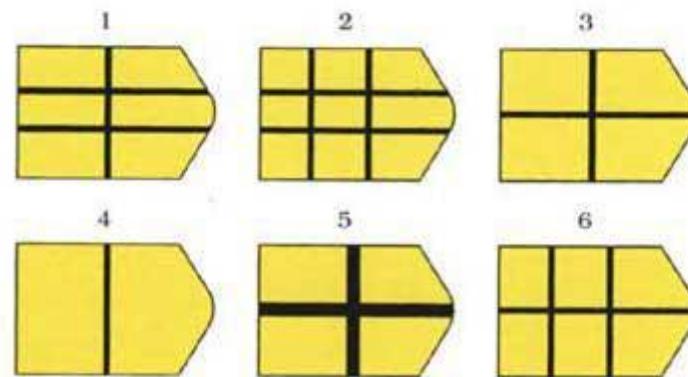
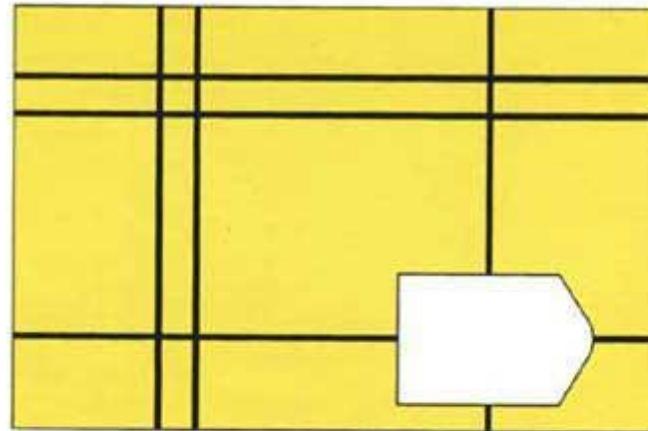
A6



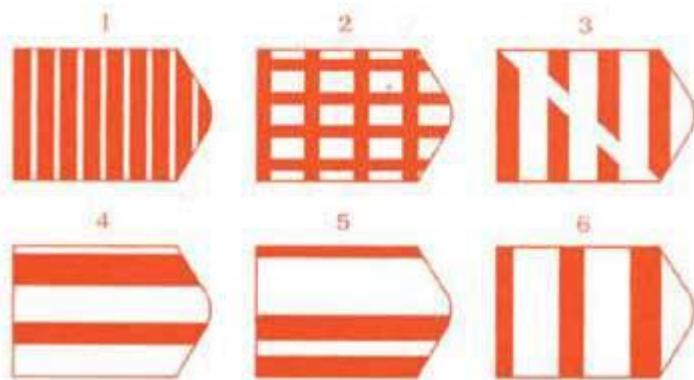
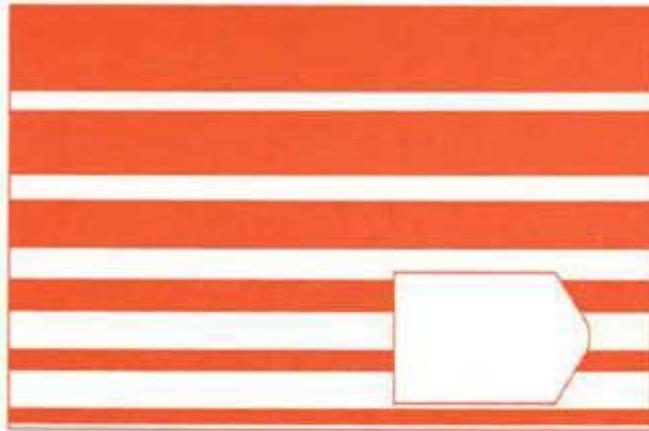
A7



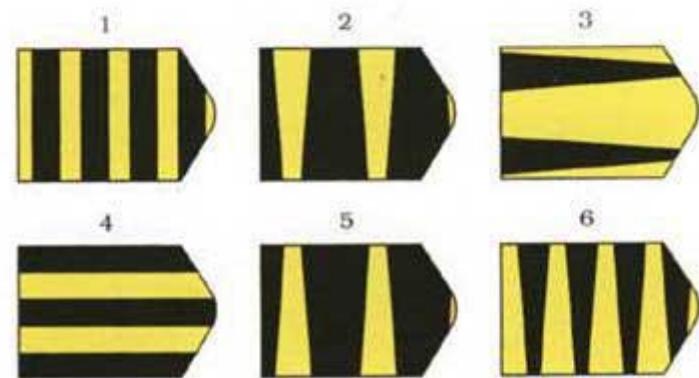
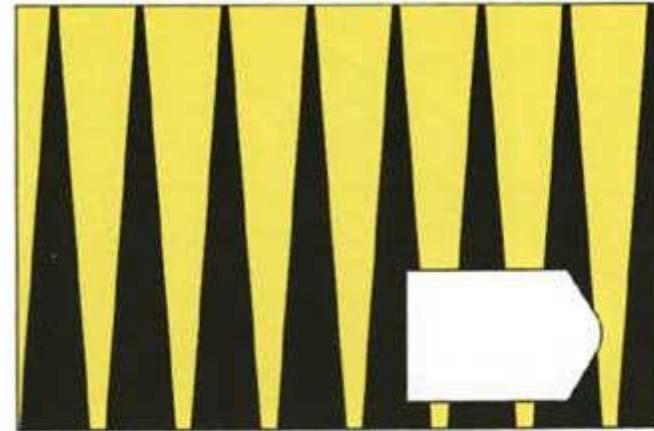
A8



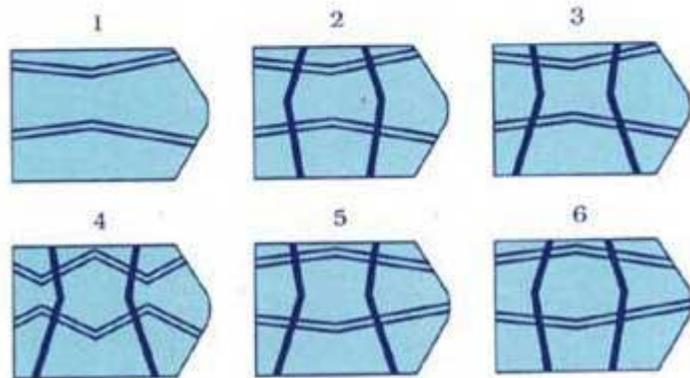
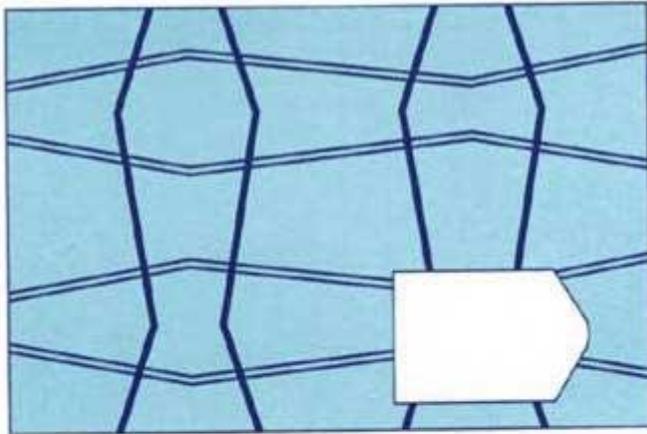
A9



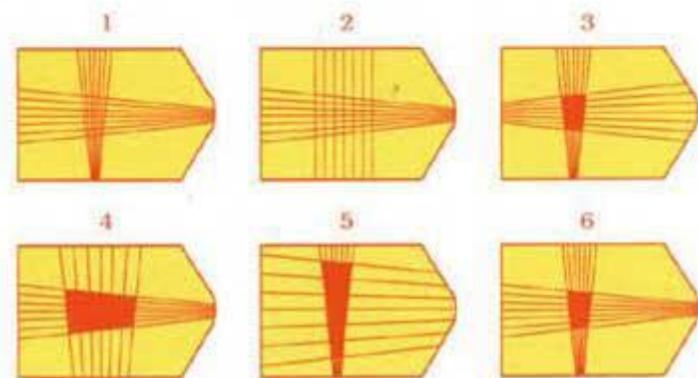
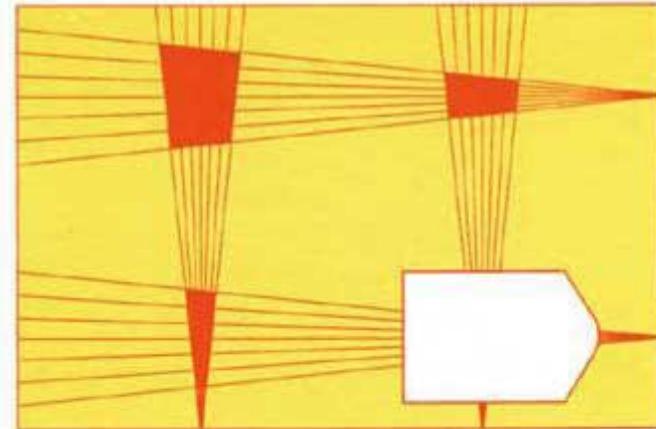
A10



A11



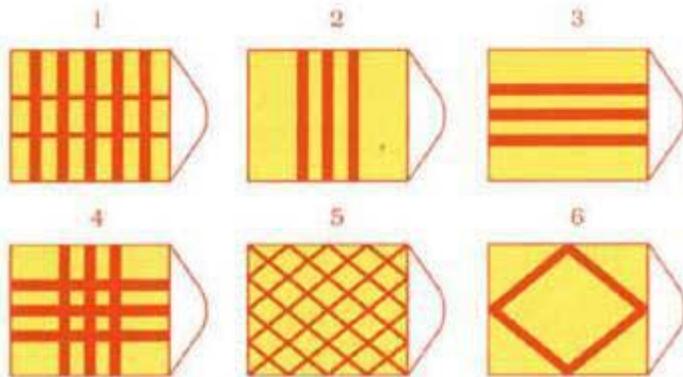
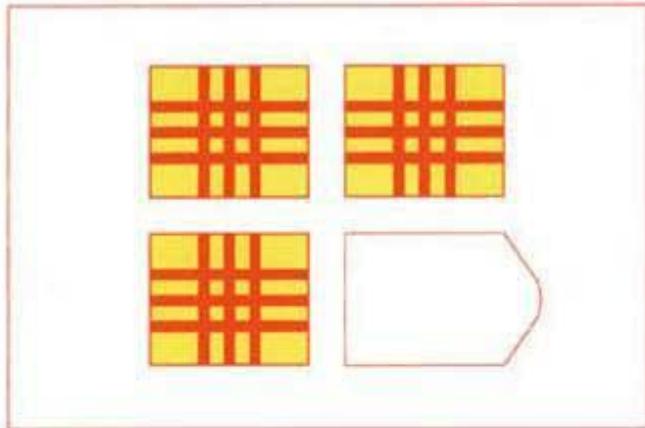
A12



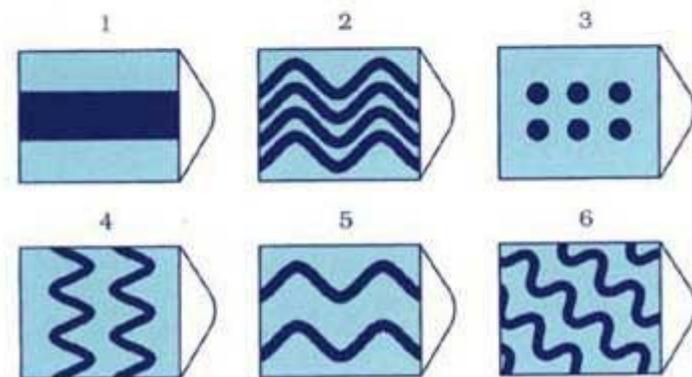
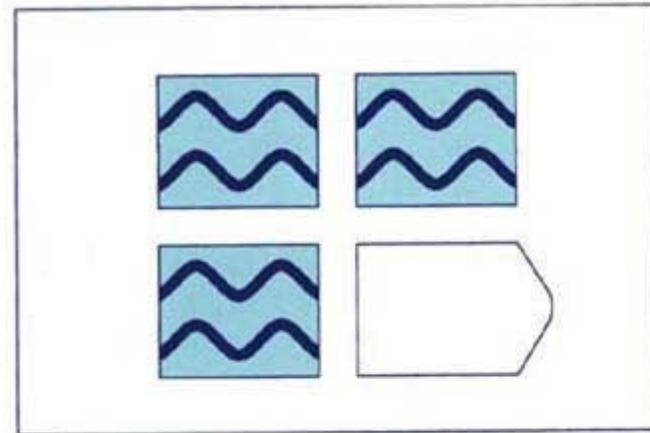
Серия АВ

СЕРИЯ АВ

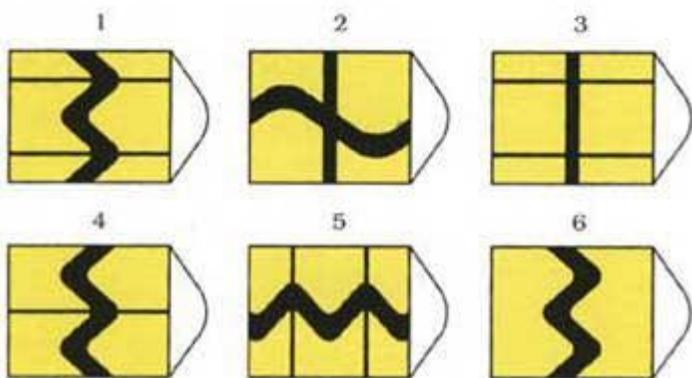
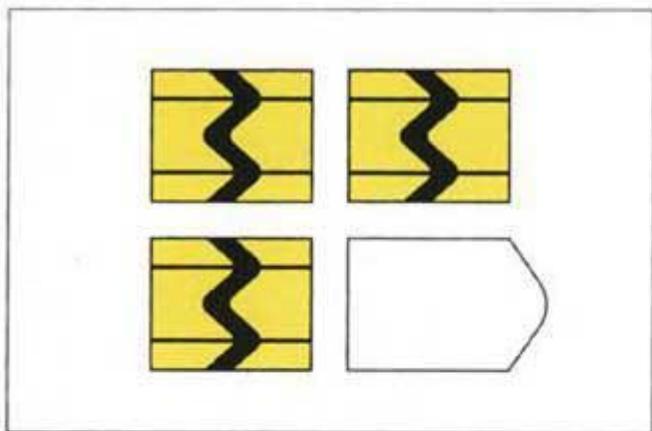
А_В1



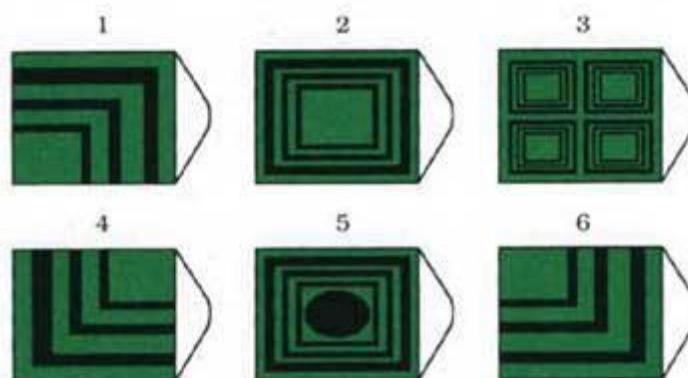
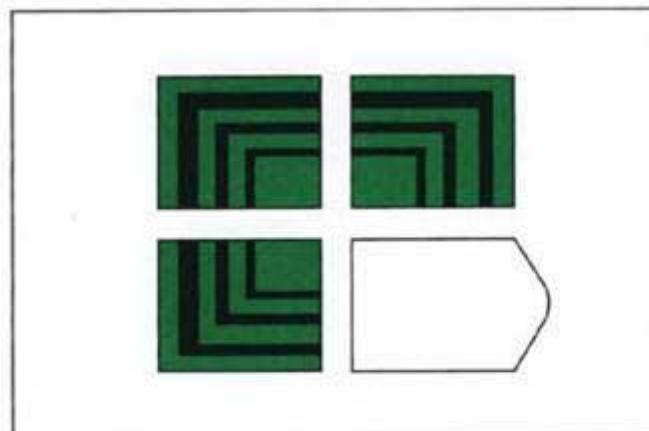
А_В2



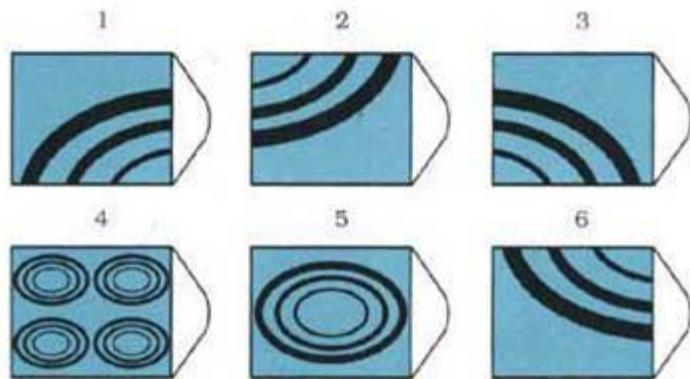
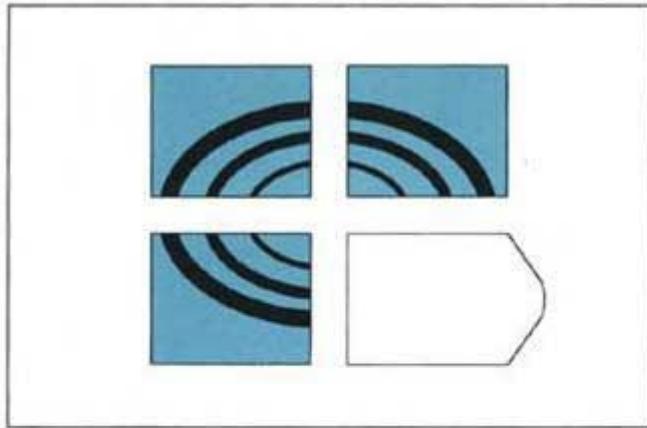
A_B3



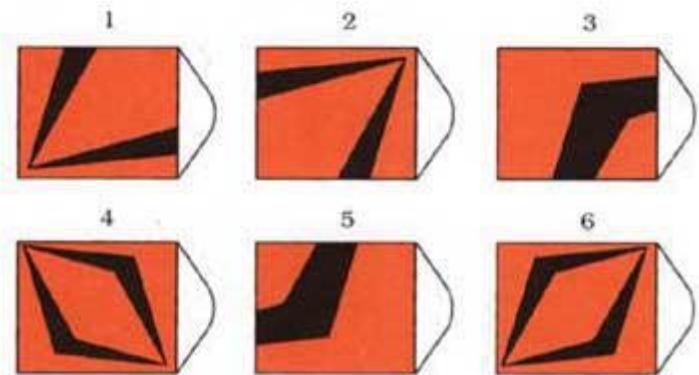
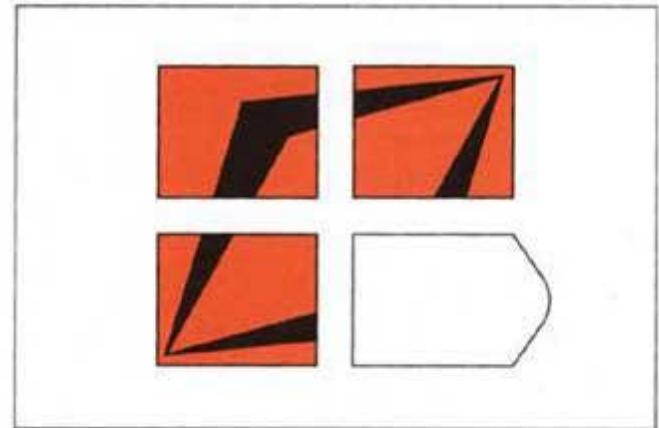
A_B4



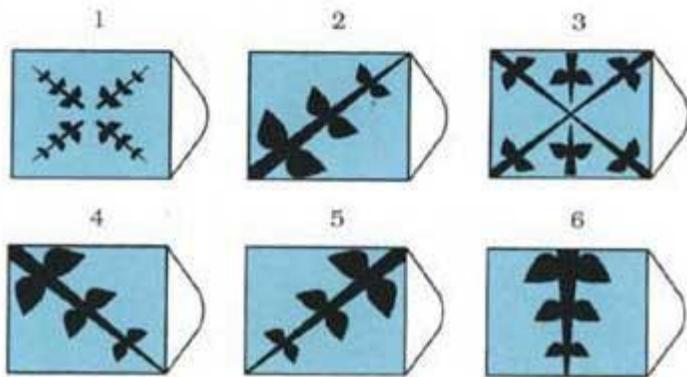
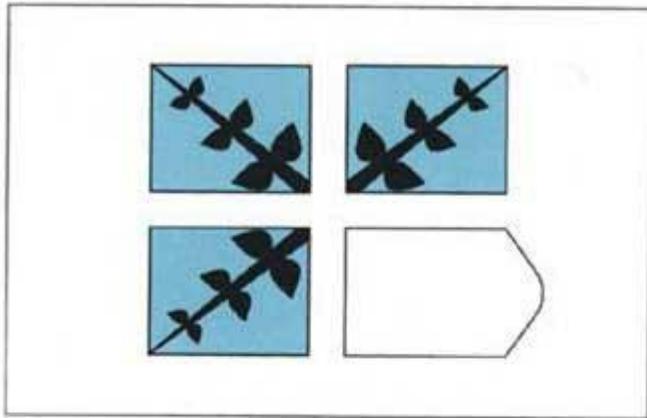
A_B5



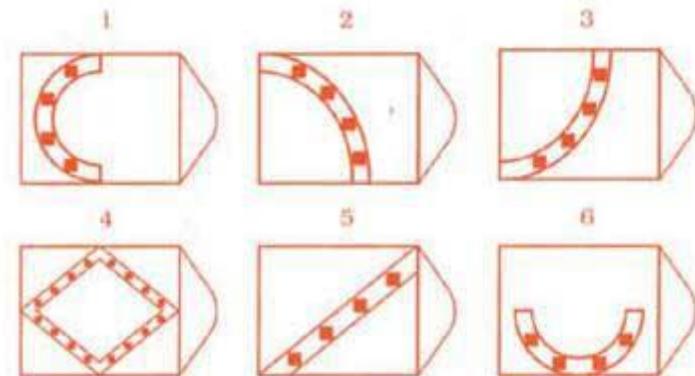
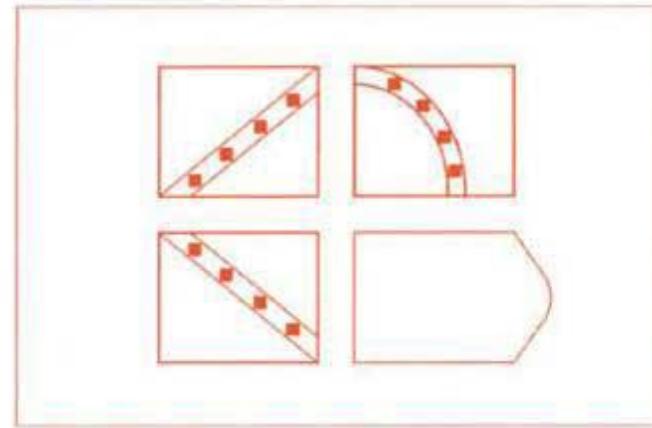
A_B6



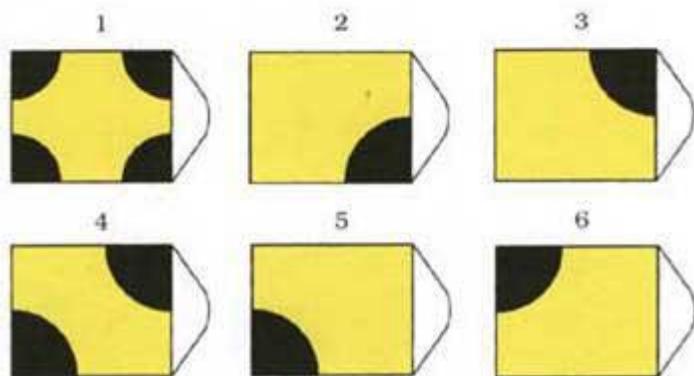
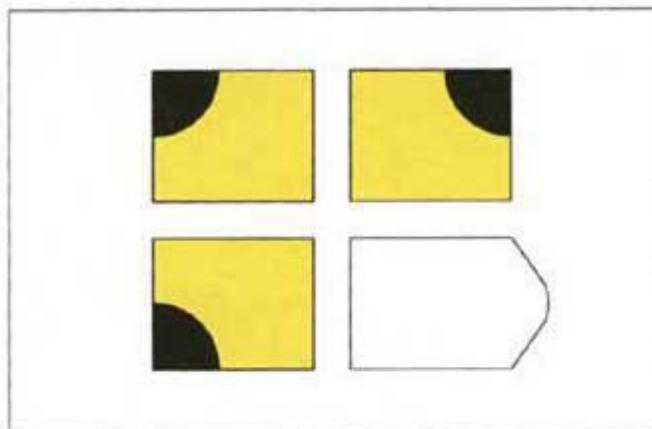
A_B7



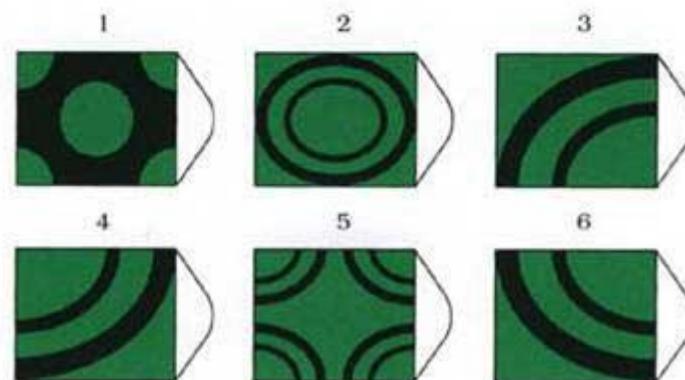
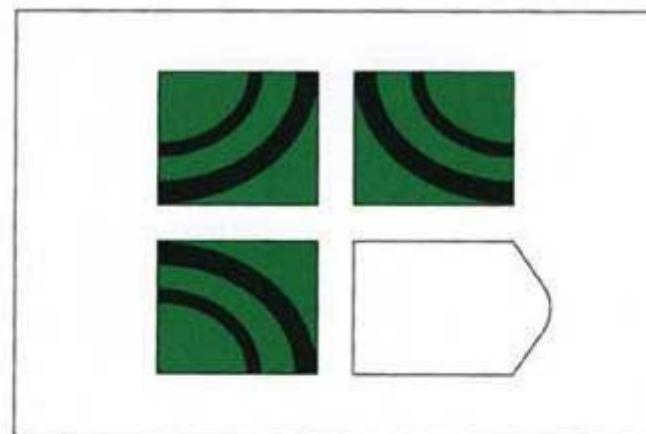
A_B8



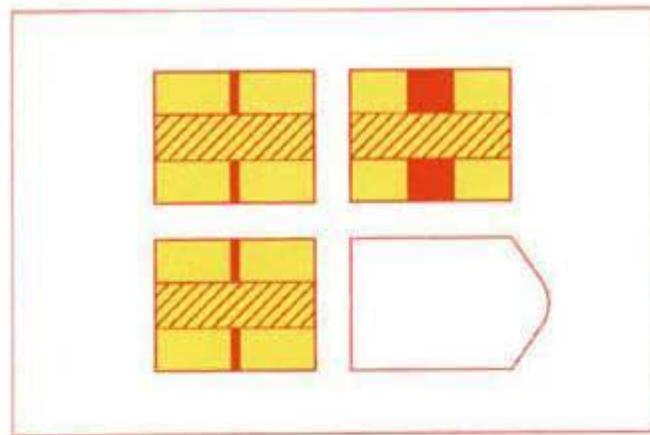
A_B9



A_B10

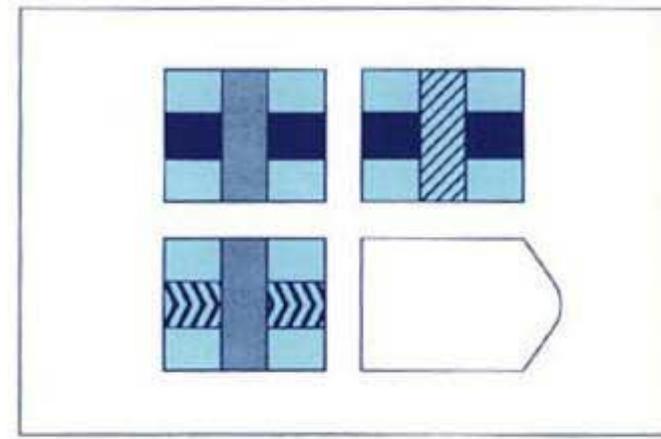


A_B11



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

A_B12

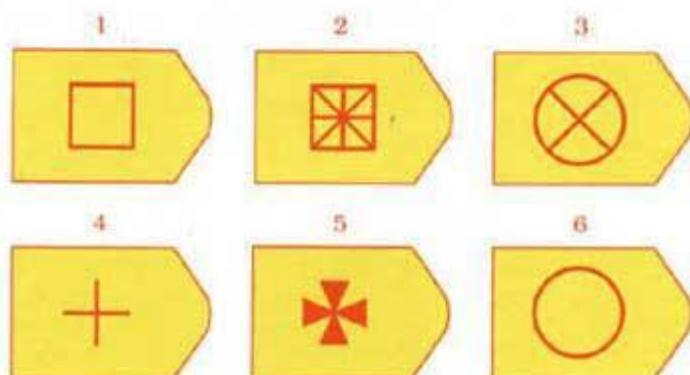
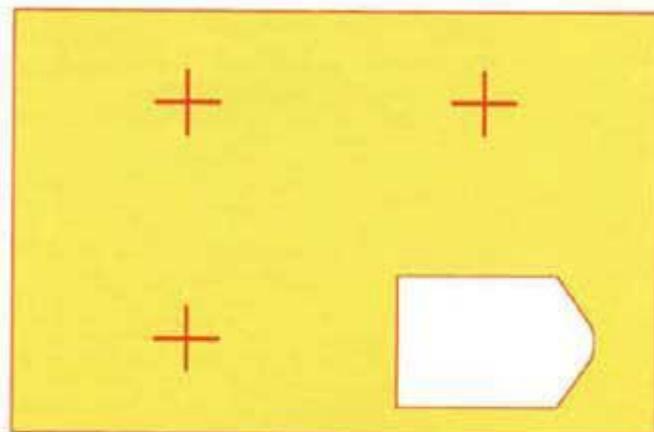


- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

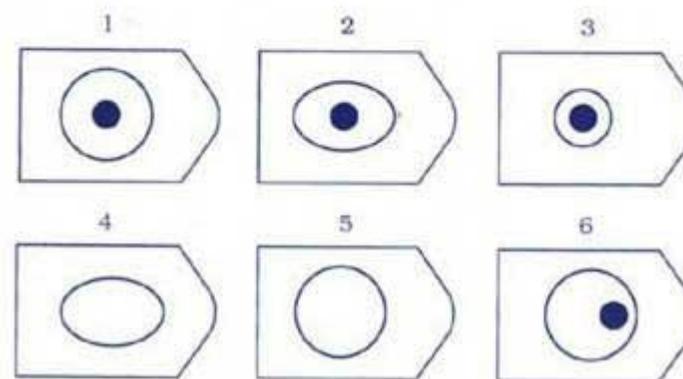
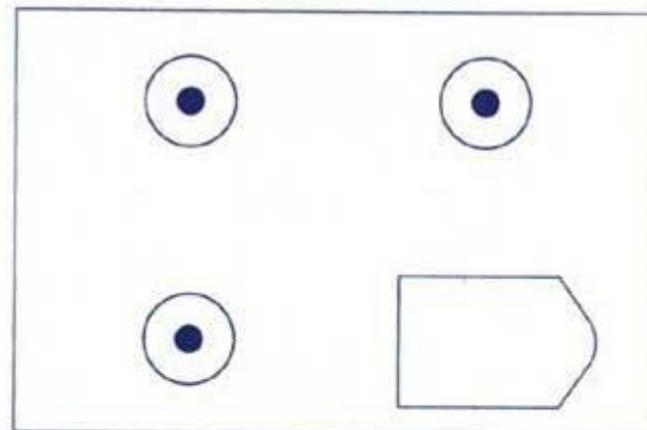
Серия В

СЕРИЯ В

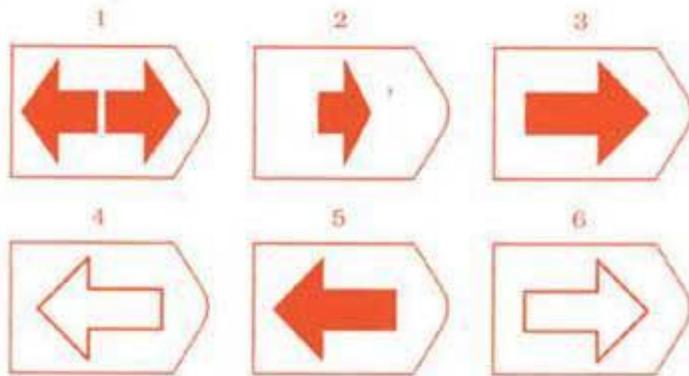
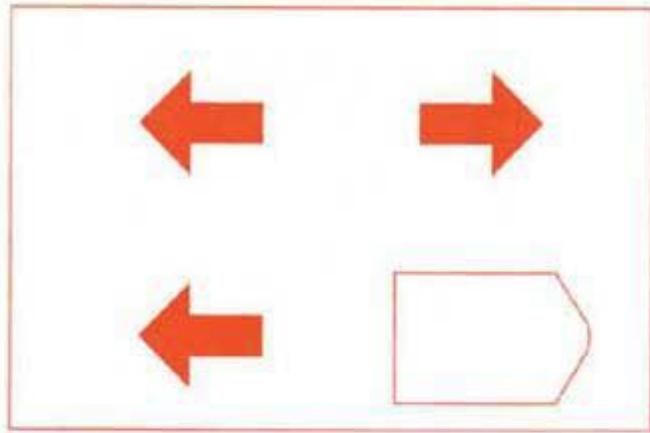
В1



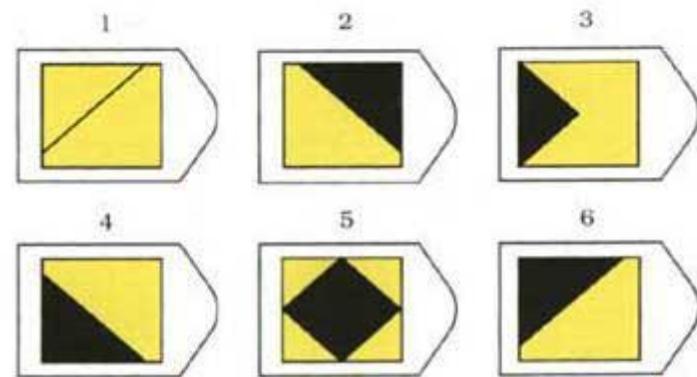
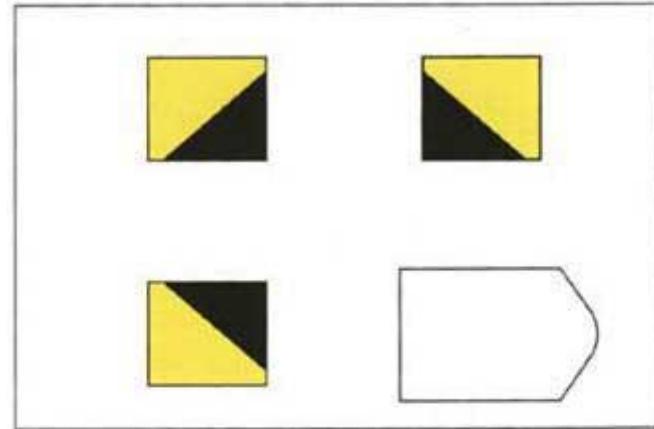
В2



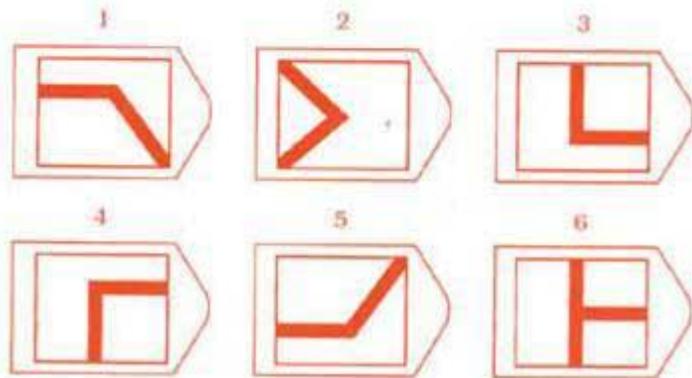
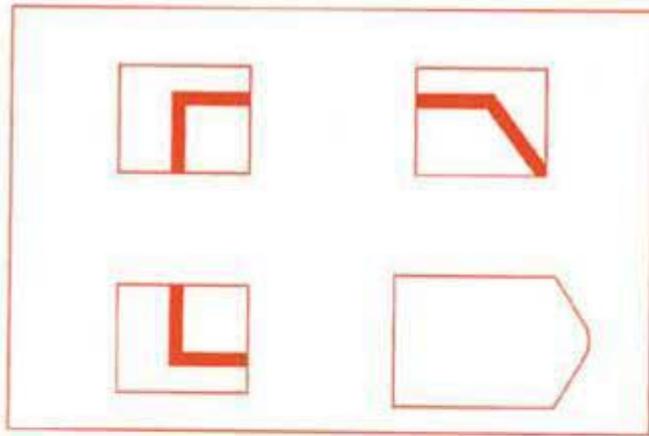
B3



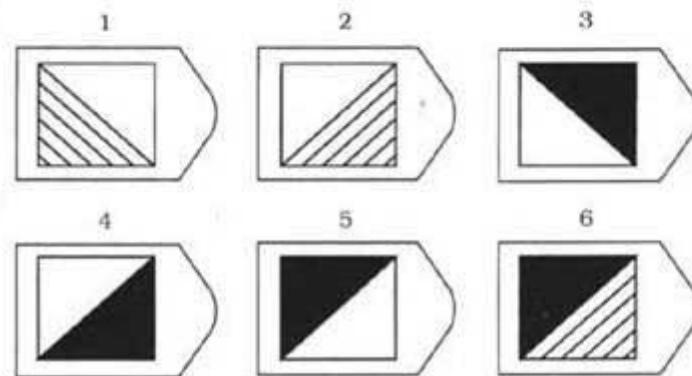
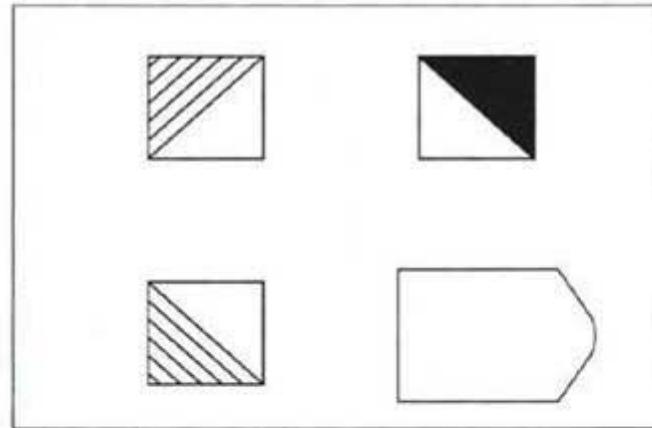
B4



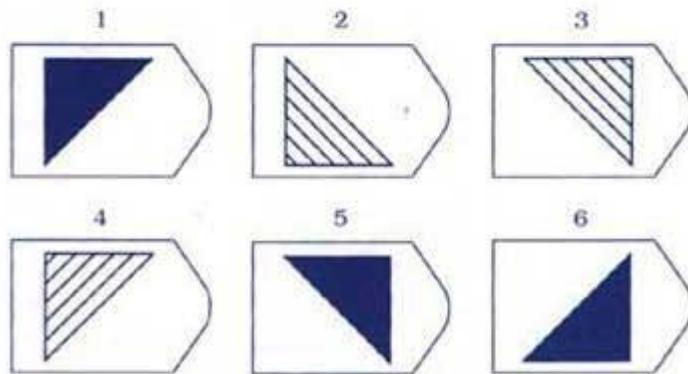
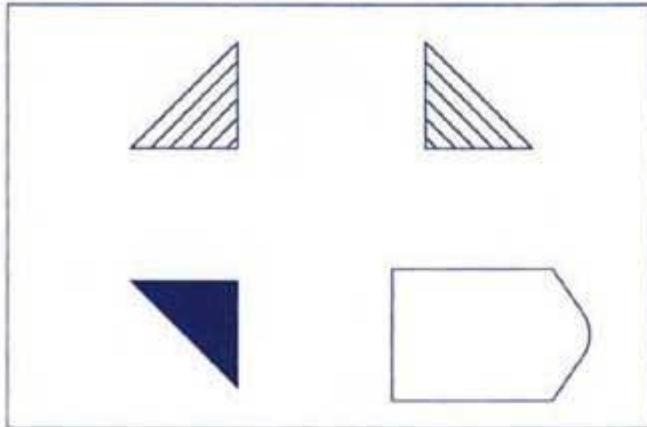
B5



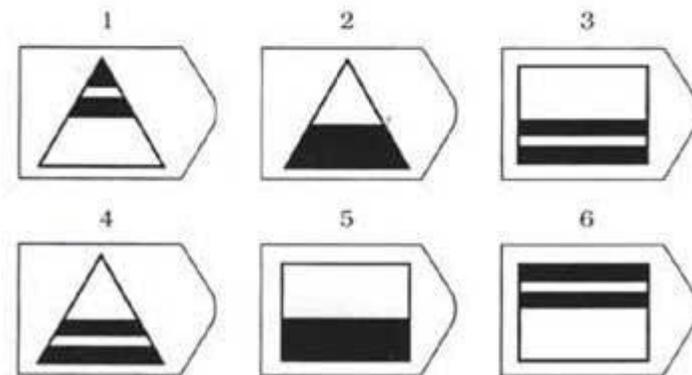
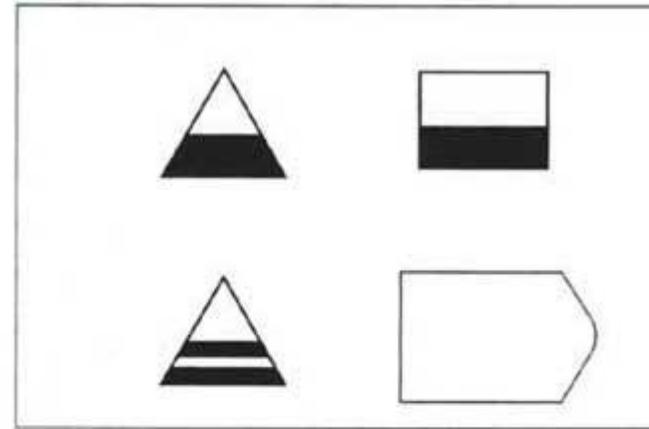
B6



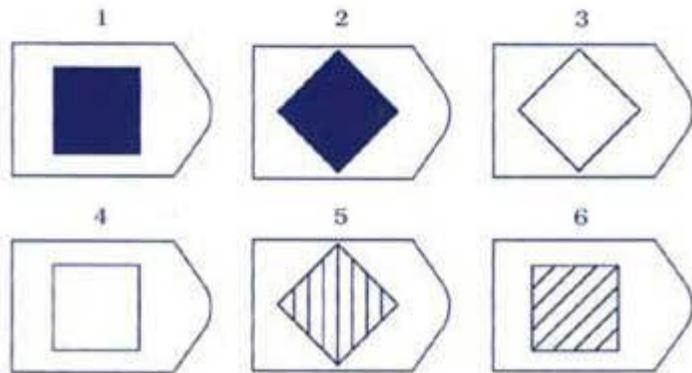
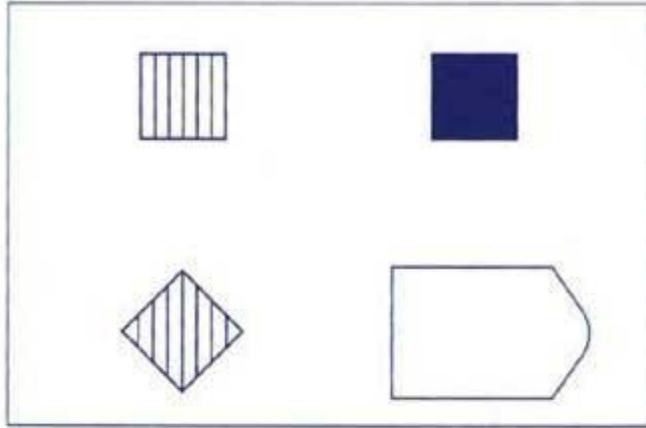
B7



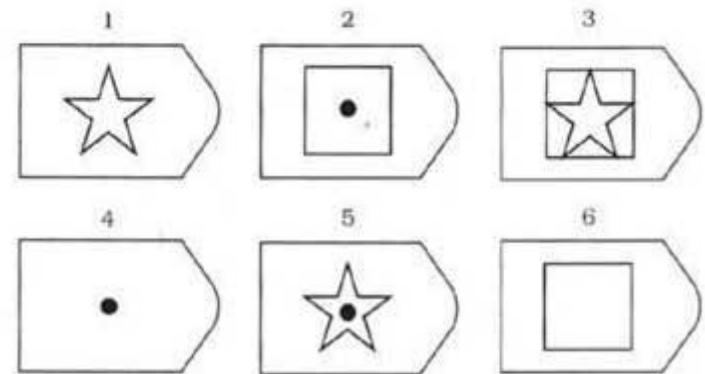
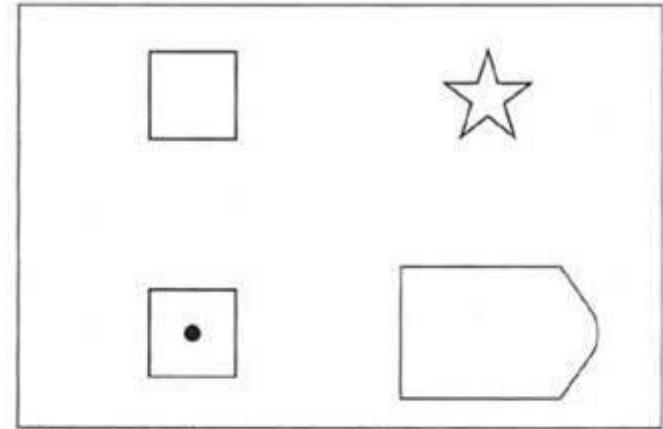
B8



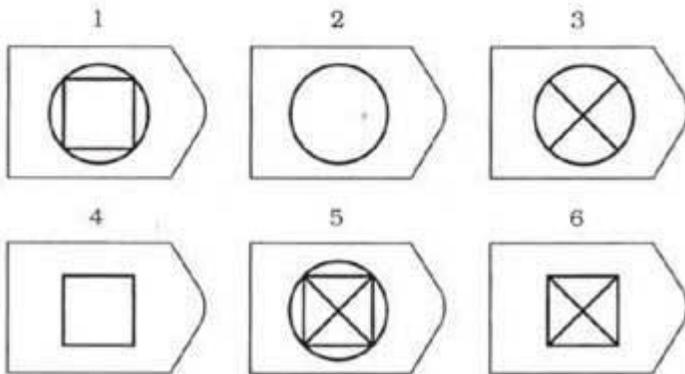
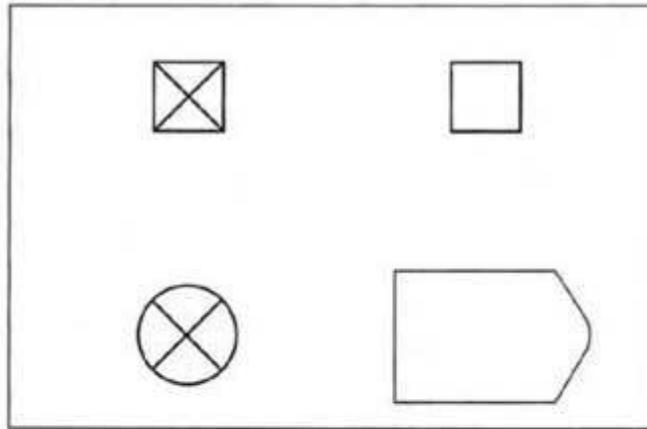
B9



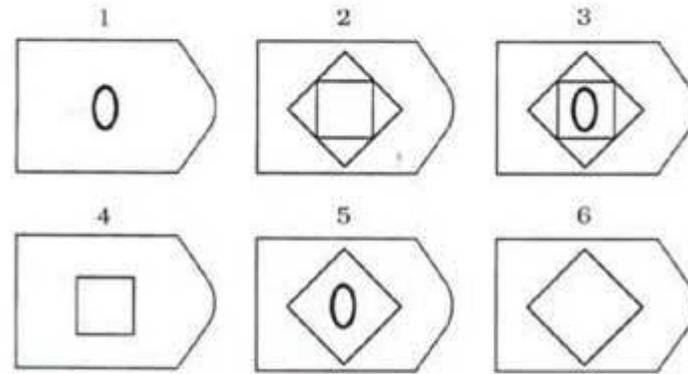
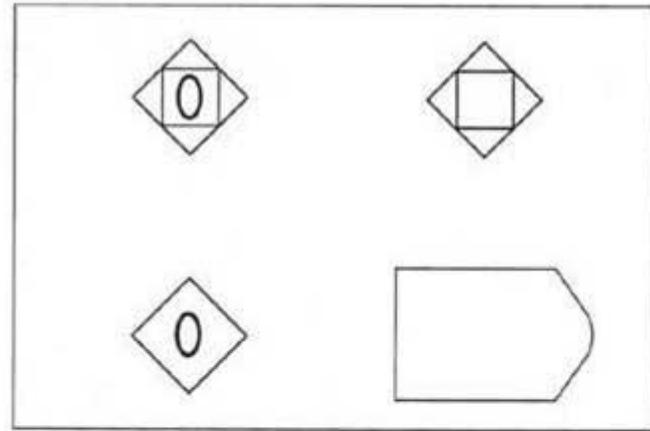
B10



B11



B12



Реализация системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов в практической педагогической деятельности

Разработанная нами система развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов представляет собой применение теоретических положений в практической педагогической деятельности с вариативным использованием методов, приемов и форм лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Представление системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов было бы неполным без иллюстрации ее реализации на различных педагогических объектах. Поскольку основной формой учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе является урок, то наиболее показательна реализация системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов может быть продемонстрирована в рамках двух основных дисциплин эстетического цикла в начальных классах – уроках музыки и изобразительного искусства.

Специфика *уроков изобразительного искусства* в начальных классах состоит в том, что они направлены на формирование у ребенка художественных потребностей путем включения не только в художественно-рецептивную (восприятие произведений изобразительного искусства), но и в художественно-творческую (создание произведений изобразительного искусства) деятельность, так как форма визуального изображения является для детей самым доступным средством выражения их интересов и чувств. Именно в изобразительной деятельности младший школьник отражает свои непосредственные впечатления,

представления о явлениях и событиях окружающей его действительности, дает им произвольную оценку и выражает свои эмоции.

Изобразительная деятельность играет большую роль в развитии личности младшего школьника. Формирование чувства цвета в процессе рисования благодаря приобретаемому опыту видения многоцветья мира расширяет эстетическое восприятие младшего школьника, обогащает палитру изобразительных средств, с помощью которых он может более тонко выражать свои чувства и отношения в процессе создания изображения.

Рисование напрямую связано с важнейшими психическими функциями – зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением. Занятие рисованием способствует развитию каждой из этих функций и в то же время согласовывает их между собой, помогая ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире. Изобразительная деятельность предоставляет также естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления ребенка.

Изобразительное искусство в силу своей конкретности и наглядности может оказать большое влияние в формировании и обогащении представлений ребенка о мире. Предметы народного прикладного искусства, картины, иллюстрации в книгах и т.д., развивая фантазию детей, служат примером того, как можно использовать образно-выразительные средства. Яркость, выразительность образов в картинах, скульптуре, архитектуре и произведениях прикладного искусства вызывают у младших школьников эстетические переживания, помогают глубже и полнее воспринимать явления жизни и находить образные выражения своих впечатлений в рисунке, лепке, аппликации.

Специфика *уроков музыки* в начальных классах связана с тем, что процесс интериоризации эстетических ценностей основывается на активных, доступных для детей формах музицирования и собственного музыкального творчества – сольного и ансамблевого (вокального, хорового, инструментального). В отличие от других видов искусства, музыка более непосредственно связана с

эмоциональными переживаниями детей. Эмоции, проявляясь через голосовое и двигательное самовыражение под музыку, являются важнейшим средством развития эмоционально-телесного опыта ребенка и его личности в целом.

Процесс музыкального восприятия эффективно развивает креативность ребенка, пробуждая в юном слушателе естественные синестетические и мускульно-моторные ассоциации, имеющие интермодальный характер. Воспринимая музыку, ребенок проявляет способности к ассоциированию предметов, к связыванию их на основе эмоциональной и ситуативной близости в один психологический «комплекс» – слуховой, зрительный, моторно-двигательный, обонятельный или осязательный. Происходящая при этом продуктивная манипуляция образами, основанная на синестезии, соощущении, помогает преодолеть однобокость и фрагментарность мышления, эмоциональную бедность воображения.

Уроки музыки вносят положительный вклад в когнитивное развитие младших школьников. Так, способность музыки создавать репрезентации информации, входящей в один из каналов восприятия, основываясь на информации, поступающей по другому каналу, способствует формированию у ребенка развитой системы чувственного, сенсорного восприятия окружающего мира. Интенсивное обогащение зрительных, слуховых, двигательных представлений, лежащих в основе образной памяти, является важнейшим условием нормального развития центральной нервной системы, гармоничного развития личности. Использование в процессе восприятия музыки различных сенсорных стимулов, поступающих по каждому из входных каналов, развивает визуальную, аудиальную, кинестетическую память и мышление, расширяет «языковые карты» того или иного способа репрезентации различных моделей мира.

В процессе музыкального воспитания наиболее естественно развивается эмоциональная сфера младшего школьника. При этом процесс общения с музыкой не просто эмоционально окрашен, а является еще и формой коммуникации. В распознавании содержания музыкального произведения юный

слушатель ориентируется, прежде всего, на так называемые коммуникативные архетипы – интермодальные устойчивые конструкты, несущие обобщенный смысл основных способов социального взаимодействия. С одной стороны, эти коммуникативные архетипы представляют собой фундаментальный психологический словарь слуховых образов, служащих основанием «музыкального языка», на которое опирается вся музыкальная культура. С другой стороны, восприятие музыки помогает слушателю проникнуть в содержание коммуникативных архетипов, став соучастником воображаемой ситуации общения. Таким образом, музыкальное искусство становится фундаментом общения, помогая расшифровать закодированное в звуках сообщение. Велика роль эмоционального воздействия музыки на юного слушателя, ее способность развивать эмоциональную сферу младшего школьника. Воспитательно-эстетическая функция музыки принадлежит ей в такой же степени, как и другим видам искусства, но безграничные возможности эмоционального воздействия музыкального искусства придают дидактической, «поучающей» роли музыкальных произведений поистине необычайную действенность.

Необходимо отметить, что процесс лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства и музыки в общеобразовательной школе связан программой, ограничен во времени и не в состоянии удовлетворить все разнообразные эстетические интересы и запросы учащихся. *Внеурочная деятельность* по лично ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников может охватывать разнообразный круг вопросов, на которых учитель не имеет возможности останавливаться во время учебно-воспитательного процесса, а они-то как раз очень интересны для учащихся. Поэтому лично ориентированное эстетическое воспитание младших школьников в процессе внеурочной деятельности позволяет расширить культурный кругозор младших школьников; развить представления учащихся о культурной среде своего города; сформировать перспективно-побуждающие мотивы детей, основанные на

понимании значимости художественно-эстетической деятельности путем показа взаимосвязи изучаемого на уроках эстетического цикла с жизнью.

Таким образом, уроки изобразительного искусства и музыки, а также внеклассная работа по эстетическому воспитанию в начальных классах, являясь частью процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, в то же время обладают существенными различиями, поэтому демонстрация их возможностей в плане развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов наиболее показательна.

Реализация системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов в процессе изобразительной деятельности младших школьников

Содержание системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов, ее основные идеи отражены в теоретической части работы. Поэтому для более четкого представления содержательно-смыслового наполнения системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов мы будем демонстрировать его на основе комплекса выделенных компонентов: содержательно-процессуального, мотивационного, позиционного.

Содержательной основой личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства выступает программа «Изобразительное искусство и художественный труд» Б. М. Неменского, представленная следующими темами уроков (см. табл. 1).

Содержательно-процессуальный компонент системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов обусловил использование комплекса разнообразных методов, приемов и форм личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства и художественного труда.

Перцептивные методы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников направлены на развитие эстетического восприятия детей в процессе художественной деятельности.

Таблица 1 – Тематическое планирование уроков изобразительного искусства и художественного труда в начальных классах

Темы четверти	Темы уроков
1	2
1 класс	
Ты учишься изображать	Изображения всюду вокруг нас. Мастер изображения учит видеть. Изображать можно пятном. Изображать можно в объеме. Изображать можно линией. Разноцветные краски. Художник и зрители.
Ты украшаешь	Мир полон украшений. Красоту нужно уметь замечать. Цветы. Узоры на крыльях. Красивые рыбы. Украшения птиц. Узоры, которые создали люди. Мастер украшения помогает сделать праздник
Ты строишь	Постройки в нашей жизни. Дома бывают разными. Домики, которые построила природа. Снаружи и внутри. Строим город. Все имеет свое строение. Строим вещи. Город, в котором мы живем.
Изображение, украшение, постройка всегда помогают друг другу	Три брата-Мастера всегда трудятся вместе. Праздник птиц. Разноцветные жуки. Сказочная страна. Времена года.
2 класс	
Чем и как работает художник	Художник рисует красками, мелками и тушью. Как работать с кистью? Что такое цветовой круг? Волшебная белая, черная, серая. Пастель, восковые мелки. Что может линия, пластилин? Бумага, ножницы, клей. Что такое аппликация? Неожиданные материалы.
Ты изображаешь, украшаешь, строишь.	Мастер Изображения всматривается в природу. Мастер Изображения фантазирует. Украшения в природе. Мастер Украшения фантазирует. Постройки в природе. Мастер Постройки фантазирует. Конструируем природные формы. Конструируем сказочный город.
О чем говорит искусство?	Художник изображает природу. Художник изображает настроение. Художник выражает характер и настроение животных. Образ человека и его характер в живописи и графике. Образ человека и его характер в скульптуре. Человек и его украшения. Как могут говорить украшения. Образ здания.
Как говорит искусство?	Теплые, холодные цвета. Что выражают теплые, холодные цвета? Тихие цвета. Что такое ритм пятен? Ритм и движение пятен. Что такое ритм линий? Характер линий. Ритм пятен, линий и форм – средства выразительности любой композиции.
3 класс	

Искусство в твоём доме	Твои игрушки. Посуда у тебя дома. Обои и шторы у тебя дома. Мамин платок. Твои книжки. Открытки. Труд художника для твоего дома.
1	2
Искусство на улицах твоего дома	Памятники архитектуры. Парки, скверы, бульвары. Ажурные ограды. Волшебные фонари. Витрины. Удивительный транспорт. Труд художника на улицах твоего города
Художник и зрелище	Художник в цирке, в театре. Театр кукол. Маска. Афиша и плакат. Праздник в городе. Школьный карнавал.
Художник и музей	Музей в жизни города. Картина – особый мир. Музеи искусства. Картина – пейзаж, портрет, натюрморт. Картины исторические и бытовые. Скульптура в музее и на выставке. Художественная выставка. Каждый человек – художник!
4 класс	
Истоки родного искусства	Пейзаж родной земли. Деревня – деревянный мир. Красота человека. Народные праздники.
Древние города нашей Земли	Родной угол. Древние соборы. Города Русской земли. Новгород, Псков, Владимир и Суздаль, Москва. Узоречье теремов. Пир в теремных палатах.
Каждый народ – художник	Страна восходящего солнца. Народы гор и степей. Города в пустыне. Древняя Эллада. Европейские города Средневековья.
Искусство объединяет народы	Материнство. Мудрость старости. Сопереживание. Герои-защитники. Юность и надежды.

Особенностью этих методов является опора на различные способы передачи и восприятия художественной информации – изображения, мышечные усилия, звуки. Такой многогранный характер осмысления ребенком художественных явлений способствует интегрированию изобразительных образов в целостное переживание их смыслов, гармонизируя личность младшего школьника на основе развития его эмоциональной сферы и воображения. Использование перцептивных методов лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства позволяет расширить, универсализировать границы эстетического восприятия ребенка, предусматривая восприятие картины, рисунка и т.п. не только на уровне образа или понятия, но и на уровне двигательных, сенсорных ощущений, включая в процесс эстетического воспитания интуитивный компонент, развивая навыки вербального и невербального общения.

Рассмотрим применение перцептивных методов лично-ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства в начальных классах (см. табл. 2).

Таблица 2 – Перцептивные методы лично-ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства

Тема урока	Методы	Особенности применения метода
1 класс «Мир полон украшений»	«Словесное рисование»	Ученик <i>словами</i> описывает сюжет, композицию, колорит, краски будущего украшения, которое он создаст для дома, школы или улицы («Я нарисую картину, которая украсит комнату моих родителей. Она будет светлой, в легкой дымке, потому что на ней будет нарисован рассвет. Я возьму краски, которые помогут нарисовать ранее утро...» и т.п.)
1 класс «Узоры, которые создали люди»	«Найди общее и отличия»	Ученики ищут общие черты и различия в предлагаемых учителем орнаментах.
1 класс «Сказочная страна»	«Моя презентация»	Младшие школьники, выполнив работу, рассказывают о тех мыслях, чувствах, ассоциациях, которые возникли у них в процессе ее создания («Я нарисовал своего любимого сказочного героя. Я хотел нарисовать его веселым и смелым. У меня получилось передать его характер. Но я не смог...» и т.п.)
2 класс «Художник изображает настроение»	«Изобрази настроение без красок и слов»	Младшие школьники изображают при помощи движений настроение картин П. Синьяка и К.Моне.
2 класс «Мастер изображения фантазирует»	«Рисование в воздухе»	Дети движениями воображаемой кисти рисуют в воздухе, по «пространству» придуманной ими картины, изображая фантастических зверей, пришельцев из космоса и т.п.
3 класс «Картина – особый мир»	«Придумай продолжение»	Дети, рассмотрев картину К. Матисса, придумывают продолжение ее сюжета.
3 класс «Картина – портрет»	«Придумай вопрос»	Дети задают вопросы автору или герою картины В. Серова «Портрет Микки Морозова» («Сколько лет мальчику?», «Какой у него характер?», «Утро или вечер изображены на картине?», «Что мальчик собирается делать?» и т.п.)

В группе *активных методов* лично-ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства центральное место занимает метод *художественного исполнительства*, направленный на создание младшими школьниками произведений изобразительного и прикладного искусства,

овладение изобразительными средствами выражения эстетического чувствования, художественного отношения к действительности. Известно, что к концу начальной школы многие дети теряют интерес к рисованию. При этом около половины детей, утративших устойчивый интерес к урокам изобразительного искусства, в качестве основной причины называют свое неумение рисовать. Таким образом, умение рисовать, возможность реализовать себя и достигать позитивного результата являются главными источниками интереса к изобразительной деятельности, а их отсутствие – причинами отказа ребенка от изобразительного творчества. Личностно ориентированные методы художественного исполнительства на уроках изобразительного искусства позволяют ребенку постепенно, с опорой на своеобразные «подсказки», познакомиться со средствами художественной выразительности. Такое вхождение в мир искусства становится замечательной мотивацией для овладения навыками изобразительной деятельности.

Вторая группа активных методов личностно ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства – *творческие методы*, которые ориентируют учащихся на освоение нового опыта изобразительной творческой деятельности. Опора на данные методы обогащает процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников ситуациями творчества, переживания, побуждает каждого учащегося занять в нем активную позицию. Творческие методы на уроках изобразительного искусства, позволяя развить у младших школьников видение новых функций уже знакомых объектов, широко опираются на аналогии, которые задействуют не используемые обычно возможности школьников переживать наблюдаемое и чувственно познавать окружающие объекты, используя методы их очеловечивания.

Рассмотрим использование активных методов личностно ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства в начальных классах (см. табл. 3).

Таблица 3 – Активные методы личностно ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства

Темы урока	Методы	Описание методов
1	2	3
<i>Методы художественного исполнительства</i>		
1 класс «Дома бывают разными»	«Дорисуем фотографию».	Дети приносят несколько фотографий с крупными и мелкими изображениями. Ножницами вырезаются нужные детали будущей картины. (Например, подружки собрались провести вечер за чтением книг, сели на уютный диван и включили настольную лампу). Простым карандашом или фломастером к вырезанным портретам дорисовываются силуэты. Из кусочков ткани вырезаются и приклеиваются платья различных фасонов. Рядом рисуется диван и вырезается на него покрывало и подушка из другой ткани. Над диваном дети рисуют настольную лампу. Мелкие детали вырезаются из журналов.
2 класс «Неожиданные материалы»	«Картина интересов»	На листе бумаги дети размещают изображения любимых занятий и различные предметы (вырезки с изображениями спортсменов или спортивного инвентаря, мягкой игрушки, бижутерии и т.п.). Фоном может служить ткань, бумага, тематические вырезки или фотографии определенного, создающего настроение, тона (темного, таинственного или светлого и нежного). Затем в классе по сделанным работам дети угадывают одноклассников, которые создали свои «картины интересов».
1 класс «Цветы»	«Дополни мою работу»	Дети изменяют нарисованный учителем рисунок с изображением цветов, добавляя новые детали, изменяя колорит или полностью меняя картину.
1	2	3
2 класс «С какими еще материала-ми работает художник»	«Путешествие в страну художественных материалов»	Дети создают очеловеченные образы художественных материалов (Мистер Перо, Фея Акварели и т.п.), используя их выразительные особенности: прозрачную мягкость акварели и ее переходов, матовость и насыщенность гуаши, разнообразность штриховки разноцветной пастели, выразительность и четкость линий пера и уголька с сангиной.
<i>Творческие методы</i>		
1 класс «Снаружи и внутри»	«Нарисуй имя»	Школьники рисуют с помощью цветowych пятен своё полное имя (Иван, Ольга, Ирина, Дарья и т.д.) Предварительно дети должны подумать, как выглядит их имя: контрастное или приглушенное по тону, теплое или холодное по цвету; какие у него очертания твёрдые, жесткие или мягкие и расплывчатые. Затем ребенок рядом изображает имя, которым его ласково называет мама (Ванюша, Оленька, Иришка, Дашутка и т.д.).
1 класс «Изображать можно»	«Если бы я был ... то, каким бы я был?»	Детям передают свой характер, настроение в образе животного, растения, жителя далекой страны, в образе рыцаря, рассвета, инопланетянина и т.п.

линией»		
2 класс «С какими еще материалами работает художник?»	«Волшебные превращения»	Дети ищут неожиданное применение различных предметов в качестве изобразительных материалов: превращают отпечаток поролона в какие-нибудь образы (крону дерева, цветочную клумбу), рисуют не ворсом кисти, а ее черенком и т.п.
2 класс «Художник изображает настроение»	«Нарисуй стихотворение»	Дети выбирают четверостишие, которое им больше всего понравилось. Отвечая на вопросы: какое настроение у стихотворения, какого цвета услышанные слова, школьники рисуют выбранные строчки, стараясь цветом передать настроение стихов.
2 класс «Мастер изображения фантазирует»	«Из настоящего в будущее или прошлое»	Дети придумывают и рисуют город будущего; свой город через 100 лет; дом, в котором они будут жить; что было на Земле до появления людей; животный и растительный мир в далеком прошлом.
1	2	3
2 класс «Художник изображает природу»	«Нарисуй душу дерева»	На основе метафорического образного сравнения и творческого воображения дети передают характер дерева через образ человека. Например, деревья, как и люди, могут быть добрыми и злыми, слабыми и сильными, мудрыми и легкомысленными. Ребята выбирают любое дерево и, определив его человеческий характер, отражают его «душу» в своей работе.

Основными *приемами* организации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства являются приемы полимодального представления художественных образов, имитационного моделирования, ранжирования художественных впечатлений, эвристические приемы художественной деятельности. Использование данных приемов развивает навыки рефлексивного поведения младших школьников, помогает преодолеть стереотипизацию восприятия произведений изобразительного искусства, развивает у детей способность к синтезу знаний из различных видов искусства, предполагая соединение представлений о средствах художественной выразительности в новом, ранее не встречавшемся сочетании. Прием полимодального представления эстетической информации, основанный на синестезии, т.е. на одновременной и неосознаваемой

связи между различными сенсорными каналами восприятия, активизирует структуру чувственного познания ребенка.

На уроках изобразительного искусства можно использовать следующие приемы личносно ориентированного эстетического воспитания младших школьников (см. табл. 4).

Реализация *мотивационного компонента* системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов связана с актуализацией различных мотивационных состояний детей, поддерживающих процесс интериоризации художественных ценностей на уроках изобразительного искусства.

Таблица 4 – Приемы личносно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства

Темы урока	Приемы	Описание приемов
1	2	3
1 класс «Изображать можно пятном»	Кляксография	Дети, пытаясь найти того, кто спрятался в кляксах, дорисовывают кляксу до какого-либо образа
2 класс «Неожиданные материалы»	«Открытие живого в неживом»	Младшие школьники превращают пуговицы: в птички в гнездышке, в рыбки в озере, в ягодки на тарелочке, в печенье, конфеты, снежинки или капельки дождя на тучке, камушки на дне, в рябинки на дереве, в глаза, рот и нос на круглом лице и т.д.
1 класс «Мастер Изображения учит видеть»	«Рисование в парах»	Дети рисуют в парах несуществующие предметы, не видя изображения партнера (например, фантастический зоопарк).
2 класс «Мастер Изображения фантазирует»	«Соединение двух предметов в один»	Дети придумывают различные образы путем соединения. Например, машины плюс животные, птицы, насекомые, люди или их части тела (летающие автобусы, шагающие или прыгающие вездеходы, подводные батискафы с присосками, ползающие миноискатели и т.д.); дома плюс машины, животные, растения (летающие дома, дома-аквариумы, шагающие, плавающие, передви-гающиеся на колесах, в виде огромного льва или рыбы и т.д.)
2 класс «Что выражают теплые и холодные цвета?»»	«Рисование под музыку»	Дети выполняют рисунки, передавая с помощью холодных и теплых красок характер минорной и мажорной, быстрой и медленной, маршевой и колыбельной музыки.

2 класс «Тихие цвета»	Ранжирование средств художественной выразительности	Дети располагают краски на палитре Художника по возрастанию яркости или убыванию их контрастности.
1	2	3
2 класс «Что такое цветовой круг»	«Поиск цветовых сочетаний»	Злой волшебник решил наказать художников, спрятав от них все краски и оставив только красную, синюю и желтую. Дети ищут разные цветовые сочетания для разных образов и настроений на основе трех основных цветов.
2 класс «Мастер Изображения фантазирует»	Ранжирование признаков	Дети определяют признаки, по которым распределены по группам нарисованные персонажи сказок (Русалка, кентавр, сфинкс; Змей Горыныч, Пегас, Конёк-Горбунок; Жар-Птица, Золотой петушок, Серебряное копытце и т.д.).
2 класс «Как работать кистью»	«Замена кисточки»	Дети заменяют кисточку пальцем, ладонью, поролоном, палочкой, спичкой, зубной щеткой, мылом, воском и т.д.
2 класс «Художник рисует красками»	«Замена краски»	Дети заменяют краску любой жидкостью, которая оставляет след: зубной порошок, тушь, зеленка, молоко, сок фруктов и овощей и т.д.
3 класс «Открытки»	«Представление в цвете неизображаемых объектов»	Дети рисуют открытки с изображением «доброты», «радости», «восторга», «умиления» и т.п.
3 класс «Обои и шторы у тебя дома»	«Я – дизайнер»	Дети выступают в роли «дизайнера» домашнего интерьера, в то время как остальные ученики могут выступить в роли «зрителя» или «искусствоведа».

Развитие ценностного отношения детей к изобразительному искусству придает изобразительной деятельности младших школьников личностный смысл, обогащая личностный потенциал ребенка. Основная задача на первом этапе воспитания у детей ценностного отношения к изобразительной деятельности – заинтересовать и увлечь ею детей, сделать так, чтобы младшие школьники уходили с уроков с ощущением восторга, радости, ожидая новой встречи с искусством, т.е. воздействуя в большей мере на эмоциональный компонент ценностного отношения.

Созданию эмоциональной атмосферы урока в начальных классах способствует сказочно-игровая форма преподнесения учебного материала. Открытость эмпатических переживаний, связанных с сочувствием сказочным

героям, быстро и непринужденно организует детское внимание на нужной проблеме. Так, например, первый урок в 1 классе на тему «Мы знакомимся с волшебными красками» проводится в форме сказочного повествования о драконе, который уничтожил все краски, кроме трех основных (красной, желтой и синей). Дети должны вернуть городу (графическое изображение которого на отдельном листе заранее приготовлено для каждого ученика) многоцветие красок путем смешения составных цветов. Сказочная форма организации данного урока помогает увлечь и заинтересовать всех детей с первых минут, знакомя их в доступной форме со знаниями из области цветоведения.

Сказочные сюжеты используются и на других уроках. Так, знакомство с новыми художественными материалами происходит в «Мастерской художника Тюбика»; с теплыми и холодными красками (тема 2 класса «Теплые, холодные цвета») – в процессе путешествия в «теплое» царство короля Лучика и «холодное» королевы Льдинки. Сказочные ситуации создаются и при помощи кукол. Так, на уроках в 1-м классе (тема «Времена года») используются куклы, олицетворяющие времена года – Осень, Зиму, Весну, Лето. На уроках 1-го класса «Три брата-Мастера всегда трудятся вместе» три куклы представляют братьев-мастеров – Мастера Изображения, Мастера Украшения и Мастера Постройки, символизирующих три сферы художественной деятельности.

Эмоциональный компонент урока усиливает включение элементов праздника, сюрприза, удивления. Так, на уроке 2-го класса «Художник выражает характер и настроение животных» непосредственный интерес вызывает появление настоящих животных или рыбок (хомячки, попугайчики, рыбки в аквариуме), на уроках «Человек и его украшения» – появление в классе детей, одетых в русские народные костюмы.

Эмоционально насыщенным делают урок игры «живая картина» или «живая скульптура», когда детям предлагается превратиться в персонажей картины, действуя в воображаемых ситуациях, используя мимику, жесты, позы (например, создавая динамические сцены, отражающие образы деревьев, листьев, падающих на землю, парящих в небе птиц и т.п.). Проведение подобных игр не

только делает уроки изобразительного искусства эмоционально насыщенными, но и помогает ребенку обдумать замысел своей будущей работы.

Для того чтобы увлечься художественным творчеством, каждому ребенку важно пережить успех в своей работе. Большое эмоциональное удовлетворение приносит младшим школьникам широкая презентация их работ, и особенно важным здесь является повышенное эмоционально-позитивное отношение педагога к творческим удачам детей. После каждого урока создается съемная выставка работ в классе. К обсуждению «вернисажей» привлекаются не только сами дети, учителя, но и родители. В ходе обсуждения каждая работа отмечается: в одних работах интересное использование цвета, в других – «смелые» линии или формы, в третьих – трудность поставленной изобразительной задачи. Постоянно действующие выставки не только создают благоприятную эстетическую среду, но и приносят эмоциональное удовлетворение детям, утверждая в них чувство значимости их работ, что, в свою очередь, повышает авторитет изобразительной деятельности.

На уроках изобразительного искусства детям также предлагается выполнить рисунки в подарок значимым людям – родителям, знакомым, друзьям, что значительно повышает мотивацию к изобразительной деятельности детей.

Для младших школьников особое ценностное значение имеет совместная деятельность: коллективная, групповая. Выбор формы организации совместного художественного творчества осуществляется в зависимости и от содержания работы, и от уровня умений и навыков детей, как изобразительных, так и коммуникативных. Так, на уроках «Коврик из осенних листьев. Аппликация» (2 класс) работа выполнялась двумя соседями по парте так, чтобы композиция выглядела цельно. При конструировании из бумаги композиции «Подводный мир» (2 класс тема «Постройка и реальность») класс делился на творческие мастерские по 4–6 человек. В одних мастерских ребята конструировали формы разнообразных медуз, осьминогов, в других – водорослей, рыбок и т.д. Потом все это собиралось в общем полуобъемном макете. При выполнении коллективного панно «Два флота» (2 класс), дети делились на 2 команды, одна из которых

конструировала и украшала флот пиратов, а другая – корабли царя Салтана. В создании панно «Наш город» участвовал уже весь класс.

Построенное на основе равенства всех участников, эмоциональной открытости и доверия друг к другу, коллективное выполнение живописных или декоративно-прикладных работ стимулирует не только художественное творчество детей, но и развивает коммуникативную сферу детей, способность к эмпатийному взаимопониманию. Еще одним примером коллективной формы работы является «групповое рисование по кругу», когда один ученик начинает рисовать картину (например, «Осенняя ярмарка», «Японский сад», «Сострадание»), а затем передает эстафету следующему участнику для продолжения рисунка. В итоге каждый рисунок возвращается к своему первому автору. После выполнения этого задания обсуждается первоначальный замысел. Данный прием может выявить сильные противоречия в групповом процессе, вызвать агрессивные чувства, обиду. Поэтому учитель должен предупредить детей о бережном отношении к работам друг друга. Коллективные рисунки можно прикрепить к стене: создается своеобразная выставка, которая какое-то время будет напоминать классу о коллективной работе в «чужом пространстве».

Одним из важных этапов совместной деятельности, напрямую влияющих на формирование ценностного отношения к изобразительной деятельности детей, является обсуждение завершенных работ, так как осознание результата формирует чувство удовлетворения, без которого нет формирования связи ребенка с ценностью, т.е. интериоризации этой ценности. При анализе различается предметный и воспитательный результат. Предметный результат – это непосредственный продукт деятельности (выполненное панно, рисунок, поделка и т.п.), а воспитательный – те отношения, которые формируются в процессе получения результата (стремление помочь товарищу, стремление к сотрудничеству, к внесению своей лепты в выполнение общей задачи и т.п.).

Реализация *позиционного компонента* системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов мы связывали с такой педагогической деятельностью, которая ориентирована на создание

условий для максимальной реализации личностного потенциала младших школьников в процессе изобразительной деятельности. Это обусловило выделение нескольких правил, руководство которыми позволило осуществлять общение с учениками более плодотворно, что способствовало раскрытию индивидуальных особенностей детей в изобразительной деятельности.

1. Поддержка в процессе лично ориентированной изобразительной деятельности **позитивного образа «Я»** ребенка:

- оценка учителем работы, а не личности и характера самого ребенка;
- оценка сдвигов в личностном росте, развитии изобразительных умений ребенка посредством его сравнения с самим собой, а не с другими детьми;
- отказ от негативных оценочных суждений, наклеивания «ярлыков» в процессе анализа результатов изобразительной деятельности младшего школьника;
- необычное словесное поощрение («Благодарю тебя. Ты заметил то, о чем я даже не задумывалась»);
- отказ от навязывания младшим школьникам сюжетов изобразительных работ вопреки их желаниям;
- принятие и одобрение всех продуктов творческой изобразительной деятельности ребенка независимо от их содержания, формы, качества;
- оптимистические прогнозы, демонстрация уверенности в силах и возможностях ребенка, вербальная форма которого имеет следующий вид: «Только ты и можешь», «Никто кроме тебя» и т.п.

2. Постоянная **диагностика эмоционального состояния** ребенка в ходе его работы с цветом, когда ребенок осознанно или неосознанно отображает волнующие его проблемы в своем рисунке. Так, наличие внутренних конфликтов и проблем у ребенка проявляется в рисунках темных, мрачных тонов, наличие конфликтов и проблем с окружающими отражают сцены насилия. В спокойном уравновешенном состоянии рисунки детей светлые и жизнерадостные.

3. Опора на **конгруэнтную коммуникацию** в процессе лично ориентированного художественного воспитания младших школьников:

- активное слушание, которое предоставляет младшему школьнику обратную связь о его чувствах, переживаниях и эмоциональных состояниях, выражающуюся в перефразировании, повторении высказываний ребенка;

- установление личного контакта с ребенком путем тактильных прикосновений, ласкового обращения по имени, установления визуального контакта;

- демонстрация собственной расположенности, когда учитель искренне и эмоционально выражает свои чувства по отношению к поведению ребенка в такой форме, которая позволяет сохранить отношение симпатии, уважения и принятия;

- создание положительного психологического фона урока, фона радости и одобрения через авансирование, подчеркивание индивидуальной исключительности,

- оказание скрытой помощи, когда педагог, обращаясь к ребенку вставляет незаметные, но основополагающие подсказки («Я полагаю, что удобнее всего было бы начать с...», «Достаточно доработать эту деталь и...», «Я прямо не дожусь, когда появится эта деталь...», «Ты, конечно, не забудешь...» и т.п.)

5. Предоставление возможности младшим школьникам осуществить позиционные переходы в процессе совместной изобразительной деятельности, используя следующие приемы:

- «Интервью-презентация». На уроке во 2 классе «Образ человека» ученик рассказывает партнеру о своих интересах, увлечениях, планах и т.д., а партнер изображает на рисунке то, что ему рассказали.

- «Диалог». На уроке во 2 классе «Художник изображает настроение» один ученик рисует какое-либо настроение, а другой изображает реакцию на него.

- «Сюжетные линии». На уроке в 3 классе «Картины исторические и бытовые» один ученик рисует персонажей исторического события, о котором читал или смотрел фильм, а другой сочиняет диалоги между ними.

- «Маски». На уроке в 3 классе «Маски» дети раскрашивают (или создают, используя технику коллажа) маски друг друга.

- «Совместный проект». На уроке в 1 классе «Узоры на крыльях» младшие школьники создают изображение бабочки совместно со своим партнером молча, украшая большие крылья бабочки узорами.

- «Начальник и подчиненный». На уроке в 3 классе «Пейзаж родной земли», рисуя пейзаж родной природы, ученики, объединяются в пары (в том числе и с учителем). Один из них руководит действиями другого: говорит, какое будет время года, каким будет небо, что будет главным в пейзаже, какие использовать материалы, краски для создания рисунка и т.д. Затем участники меняются ролями и после завершения работы обсуждают свои впечатления от совместной работы. Данный прием особенно интересен в плане изменения обычных ролей, например, в отношениях между детьми и учителем.

Таким образом, рассмотренные нами содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов применительно к урокам изобразительного искусства в общеобразовательной школе позволяют выявить специфику реализации лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников в процессе детской изобразительной деятельности. Для определения возможностей музыкальной деятельности младших школьников в плане ее личностной направленности рассмотрим особенности реализации системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов в рамках музыкального воспитания в начальных классах общеобразовательной школы.

Реализация системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов в рамках музыкального воспитания младших школьников

Реализация *содержательно-процессуального компонента* системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов на уроках музыки осуществляется на основе программы по

музыкальному воспитанию в начальных классах, представленной следующими тематическими модулями (см. табл. 5).

Содержательно-процессуальный компонент системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов на обусловил использование комплекса разнообразных методов, приемов и форм лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников. Стержнем уроков музыки является целостное музыкальное восприятие, основанное на активном осознании внутренних связей между звуками, красками, словами, движениями, предоставленное системой эмоциональных, интеллектуальных, моторных компонентов в различных видах музыкальной деятельности (слушание музыки, вокально-хоровая работа, элементарное музицирование). Поэтому в группе *перцептивных методов* лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках музыки мы выделили методы визуальной демонстрации звуко-пространственных ассоциаций, кинестетического и аудиального восприятия и переживания музыки.

Таблица 5 – Тематическое планирование уроков музыки

Класс	Тема	Тематические модули
1 класс	«Знакомые незнакомцы»	«Путешествие в страну музыки», «На балу у феи Танца», «На параде у короля Марша», «Волшебница-Песня приглашает в свой замок»
	«Путешествие по музыкальному театру»	«Фея Танца приводит в балет», «Волшебница-Песня приводит в оперу», «Незнайка и его друзья приходят в музыкальный театр», «За кулисами музыкального театра»
	«Композитор, художник и поэт рисуют звуками, красками и словами»	«Музыка передает настроение», «Музыка рисует музыкальный портрет», «Музыка рисует сказочных героев», «Музыка рисует фантастических существ», «Музыка рисует пейзаж», «Музыкальный зоопарк»
	«Помощники Королевы Музыки»	«Министр Регистр или высокие и низкие звуки», «Фея Динамики и ее помощницы», «Принц Темп и его братья»
2 класс	«Город музыкальных инструментов»	«Дом, где живет семейство деревянно-духовых инструментов», «Дом медно-духовых инструментов», «Фортепиано и его родственники», «Семейство струнно-смычковых», «Арфа и ее предки», «Ваше величество орган», «Семейство ударных инструментов», «Как поет электричество», «Какого цвета звук у музыкальных инструментов»

	«О чем рассказывают музыкальные жанры»	«Инструменты собираются вместе или симфонический оркестр», «Любимое произведение симфонического оркестра», «Кто соревнуется с симфоническим оркестром», «Что такое камерная музыка», «О чем рассказывает соната»
	«В гостях у музыкального архитектора»	«Музыкальный архитектор придумывает форму музыкальных зданий», «Музыкальные кубики», «Варьируем звуки, краски и слова», «О чем расскажет круг»
3 класс	«Листаем русскую музыкальную энциклопедию»	«О чем расскажет русская народная песня», «Русский музыкальный календарь», «Музыкальные дары скоморохов»
	«Музыкальные путешествия»	«Музыкальное путешествие в Японию», «В гости к африканским племенам», «Музыкальные сказочные герои Норвегии», «Создаем музей музыки Италии», «Путешествие на музыкальном ковче-самолете», «Кто придумал джаз», «На улочках музыкальной Вены»

Центральное место в группе *активных методов* личностно ориентированного эстетического воспитания на уроках музыки занимает *метод решения художественно-творческих задач*, который способствует формированию у ребенка развитой системы чувственного, сенсорного восприятия окружающего мира, развивая не только музыкальное восприятие, но и визуальное, и кинестетическое мышление. Благодаря опоре на синестезию (например, «слушая» цвет или «рисую» звук) у младших школьников формируется способность к «передвижению» от одного способа мышления к другому. Использование данного метода обогащает процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников ситуациями творчества, переживания, побуждая каждого учащегося занять в нем активную позицию.

Методы визуальной демонстрации звуко-пространственных ассоциаций, с одной стороны, улучшают слуховые показатели детей, а с другой – развивают их пространственные способности, развивают умение детей «увидеть» звук в пространстве, соотнося его с линией или точкой, нарисованной в воображении или при помощи наглядного пособия. В основе *методов кинестетического восприятия и переживания музыки* лежат музыкально-ритмические движения,

адекватные «движению» музыки. Соответствие ритма движений ритму музыки, совпадение музыкальных и двигательных фраз, распределение движения во времени в соответствии с музыкой, соответствие эмоционального впечатления от движения и от музыки – все это развивает слитность эстетического восприятия детей. Использование данного метода обеспечивает развитие чувственно-образного восприятия и эмоционально-ценностного отношения к музыке, организуя вхождение ребенка в ситуации непосредственного проживания эмоций и чувств путем воспитания «через переживание». Использование методов *аудиального восприятия и переживания музыки* позволяет привлечь в процесс музыкального воспитания средства художественной выразительности разных видов искусства, преодолевая мозаичный характер эстетического освоения действительности.

На уроках музыки в начальных классах используются следующие перцептивные методы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников (см. табл. 6).

Таблица 6 – Перцептивные методы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках музыки в начальных классах

Методы	Темы урока	Описание методов
1	2	3
<i>Методы визуальной демонстрации звуко-пространственных ассоциаций</i>		
«Клубок–путешественник»	1 класс «Путешествие в страну музыки»	На звук «у» скользим голосом по нарисованной линии-дорожке вслед за «музыкальным клубком»
«Рисуем голосом портрет»	1 класс «Музыка рисует музыкальный портрет»	На звук «у» скользим голосом по линиям схематично изображенных портретов веселого и грустного человечка
«Колокольчик»	1 класс «Министр Регистр или высокие и низкие звуки»	Звуки песенки «Колокольчик нас зовет, он нам песенки поет, тонким звонким голоском говорит нам динь, дон, дон» в виде маленьких и больших колокольчиков располагаются на двух уровнях. Затем стихотворение проговаривается в двух регистрах – высоком и низком
«Кукушка»		Звуки песенки «Ку-ку сколько раз прокукуешь ты для нас» в виде маленьких и больших птичек располагаются на двух ветках. Затем стихотворение проговаривается и пропеваается в двух регистрах – высоком и низком
«Котинька-коток»	1 класс «Музыкаль-ный»	Героя стихотворения «Котинька-коток серенький, хвостик у кота беленький» ведем голосом по тонкой

	зоопарк»	перекладине, чередуя ритмически оформленную декламацию и пение на одном звуке.
1	2	3
«Папа и малыш»	1 класс «На параде у короля Марша»	Изображаем длинные шаги папы и короткие шаги малыша красными и синими кубиками. Выкладываем кубики в разной последовательности и воспроизводим ритм при помощи хлопком и притопов.
<i>Методы кинестетического восприятия и переживания музыки</i>		
Пластическое интонирование музыки	2 класс «Город музыкальных инструментов»	Имитируем игру на различных музыкальных инструментах в характере музыки «Веселый музыкант» А.Филиппенко.
Метод свободного дирижирования	2 класс «Инструменты собираются вместе или симфонический оркестр»	«Дирижерскими» движениями разной амплитуды и экспрессии дети передают характер музыкальных произведений (Моцарт Симфония №40, Бетховен Симфония №5).
<i>Методы аудиального восприятия и переживания музыки</i>		
Составление словаря «музыкальных настроений»	1 класс «Музыка передает настроение»	Дети подбирают название для «баночек с музыкальными красками», необходимых для «рисования» веселой и грустной музыки (Бетховен «Веселая. Грустная»).
Выбор стихотворений, адекватных настроению музыкального произведения	1 класс «Музыка рисует пейзаж»	К двум музыкальным пейзажам (Чайковский «Осенняя песня» и Вивальди «Времена года. Осень») дети подбирают стихотворения, адекватные музыкальному образу осени (Толстой «Осень», Тютчев «Есть в осени первоначальной...»).
Выбор прилагательных, характеризующих особенности музыкальных жанров	1 класс «На балу у феи Танца», «На параде у короля Марша»	Дети подбирают прилагательные для словесного портрета Феи Танца или Короля Марша («легкая», «воздушная», «подпрыгивающая», «скользящая», «четкий», «ритмичный», «суровый», «мужественный» и т.д.).

Наполняясь различным содержанием, учебные *художественно-творческие задачи* в процессе музыкального воспитания создают различные проблемно-познавательные ситуации.

Рассмотрим подробнее различные виды художественно-творческих задач, которые, как дидактические элементы, включаясь в систему личностно ориентированных методов эстетического воспитания, выступают центральным звеном в структуре личностно ориентированных уроков музыки в начальных

классах.

1. Задачи на **изобразительное воплощение музыкальных образов**, когда средствами живописи или рисунка передается общий характер музыкального произведения или его контрастных частей, черты персонажей музыкального произведения, «музыкальный пейзаж»:

- *Тема урока 1 класса «Музыка рисует музыкальный портрет».* Дети рисуют портреты «Трех подружек» Кабалевского: Злюку, Резвущку, Плаксу.

- *Тема урока 1 класса «Музыка рисует пейзаж»:* а) дети рисуют пейзаж, совпадающий по настроению с «музыкальными пейзажами» Салманова «Утро в лесу» и «Вечер»; б) дети выбирают из альбома репродукций пейзаж, соответствующий прозвучавшему «музыкальному пейзажу» (Чайковский «Баркарола», Григ «Утро»); в) дети выбирают из альбома репродукций «иллюстрации» к «зимней» или «летней» музыке (Вивальди «Времена года. Зима», Чайковский «Август»).

- *Тема урока 3 класса «Музыкальные сказочные герои Норвегии».* Дети рисуют музыкальные «иллюстрации» к музыке Грига «В пещере горного короля».

2. Задачи на **цветовое моделирование музыки**, направленные на нахождение взаимосвязи между эмоциональной выразительностью динамики, тембров, регистров в музыке и цветом в живописи:

- *Тема урока 1 класса «Министр Регистр или высокие и низкие звуки».* Дети подбирают краски для высокого и низкого регистров, затем рисуют смену регистров в пьесе Кабалевского «Зайчик дразнит медвежонка».

- *Тема урока 1 класса «Фея Динамики и ее помощницы».* Дети выбирают краски (яркие и светлые) для портрета Феи Форте или Феи Пиано (Гладков «Колыбельная» и Кабалевский «Танец молодого бегемота»).

- *Тема урока 2 класса «Какого цвета звук у музыкальных инструментов?».* Дети подбирают краски, подходящие к тембру различных музыкальных инструментов – флейты, трубы, скрипки, фагота и т.п.

- Темы уроков 2 класса «Дом, где живет семейство деревянно-духовых инструментов», «Дом медно-духовых инструментов». Дети подбирают краски, подходящие к тембру двух семейств музыкальных инструментов – деревянно-духовых (холодные краски) и медно-духовых (теплые краски).

3. Задачи на **пространственное моделирование музыки**, способствующие развитию пространственного мышления, певческих навыков и воображения младших школьников:

- Тема урока 1 класса «Министр Регистр или высокие и низкие звуки». Дети пропевают слог «ой», соотнеся его с точками, нарисованными на доске.

- Тема урока 1 класса «Волшебница-Песня приглашает в свой замок». При пении песни Шаинского «Мамонтенок» дети «ловят» ладошкой самый высокий или самый низкий звук в песне.

Вторая группа активных методов лично ориентированного эстетического воспитания на уроках музыки – *творческие методы*, которые ориентируют младших школьников на соединение приобретенных в опыте представлений о средствах музыкальной выразительности в новом, ранее не встречавшемся сочетании и на создание новых образов на основе комбинирования. Основная направленность данных методов – развитие творческого воображения младших школьников. Заметим, что развитие творческого воображения на уроках музыки осуществляется с опорой на так называемый «элементарно-ассоциативный уровень» музыкального восприятия. Именно на этом уровне воздействия звукового материала возникают элементарные звуковые и зрительные ассоциации, основанные на синестезии, служащей своего рода мостом между музыкой и внемusical действительностью, «расшифровывающей» смысл музыкального произведения для детей.

На уроках музыки использовались следующие творческие методы лично ориентированного музыкального воспитания:

1. Создание **обобщенного живописного образа** различных музыкальных жанров, инструментов, средств музыкальной выразительности:

- Темы уроков 1 класса «На балу у феи Танца», «Министр Регистр или высокие и низкие звуки», «Фея Динамики и ее помощницы». Дети рисуют Фею Танцев и ее дворец, портреты Министра Регистра, Феи Форте и Феи Пиано.

- Тема урока 2 класса «Семейство ударных инструментов». Дети рисуют дом, в котором могут жить разнообразные ударные инструменты, соединяя в постройке изображения барабана, треугольника, ксилофона, тарелок и т.п.

2. Графическое моделирование различных форм, темпов, ритма музыки:

- Тема урока 1 класса «Принц Темп и его братья». Дети, прослушав музыкальные произведения в разных темпах (Римский-Корсаков «Полет шмеля», Прокофьев «Утка», Гладков «Колыбельная») рисуют линиями разной амплитуды «подпись» Братьев Темпов – Аллегро, Анданте и Адажио.

- Тема урока 1 класса «Музыкальный зоопарк». Дети ритмично произносят имена животных «МИШ-КА», «но-со-РОГ», «БЕ-лоч-ка», «ма-мон-те-нок», сопровождая проговаривание «звучащими жестами», а затем рисуют для них «заграждения» из столбиков разной высоты в зависимости от ритмического рисунка.

- Тема урока 2 класса «Музыкальный архитектор придумывает форму музыкальных зданий». Дети в качестве «музыкальных архитекторов» конструируют из кубиков дом, в котором будут «жить» музыкальные произведения двухчастной и трехчастной формы (Чайковский «Неаполитанский танец» и Шостакович «Вальс-шутка»).

Мотивационный компонент системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов на направлен на формирование у младших школьников перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости музыкального искусства и уроков музыки. Одним из способов формирования данных мотивов является включение в сюжетную канву урока музыки так называемых «воспитывающих метафор». Воспитывающие метафоры используются для достижения ребенком личностных изменений и включают в себя мотивационные и коррекционные метафоры: притчи, истории, сказки, создающие особую мотивацию к восприятию

музыкальных произведений, различным видам музыкальной деятельности или изменяющие негативное поведение детей. Создание таких метафор на уроках музыки было направлено на выявление положительных впечатлений ребенка, его увлечений, любимых героев и т.п. Воспитывающие метафоры в образной форме представляли аналогичные обучающие ситуации, где «герой» обязательно достигает успеха, овладевает социально приемлемыми и лично полезными способами поведения (например, поведение в оперном театре или слушание классической музыки и т.п.). Сюжет такой метафоры должен быть изоморфен слушателю, т.е. проблемы, персонажи, обстановка, отношения должны быть достаточно знакомы ученику, чтобы вызвать у него ощущение идентификации. Например, метафора-сказка «Незнайка слушает оперу» на уроках 1 класса (тема «Волшебница-Песня приводит в оперу») знакомила детей с «законами» оперного спектакля и правилами поведения в оперном театре. Метафора «Петя-иностранец» на уроке «Листаем страницы русской музыкальной энциклопедии» была направлена на формирование перспективно-побуждающих мотивов на уроках музыки, побуждала детей к осознанию значения знаний истории русской музыкальной культуры.

Формирование мотивации творчества на уроках музыки опирается на склонности, интересы, ценностные ориентации и музыкальный опыт младшего школьника. Поэтому формирование креативно-побуждающих мотивов на уроках музыки основывалось на учете склонностей детей к различным видам музыкальной деятельности. В связи с этим процесс личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников включал в себя все виды музыкальной деятельности: пение, слушание музыки, игру на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения. Создание в условиях частой смены видов музыкальной деятельности эмоциональной и логической целостности урока музыки было обеспечено сюжетным построением каждого урока.

Приведем пример «сценарного плана» урока музыки в первом классе:

Тема урока «На балу у феи Танца».

1. «Музыкальный клубок приводит в страну Музыки».

Задачи: а) развитие певческого дыхания детей и формирование ровного плавного звучания; б) формирование мотивации к певческой деятельности; в) развитие способности к синестезии. (Вокально-хоровое упражнение «Музыкальный клубок». На звук «у» младшие школьники «вытягивают» нитки из музыкального клубка. Каждый ребенок получает свою вытянутую нить, которую он может сравнить с ниткой соседа. В конце упражнения подводятся итоги – кто вытянул самую длинную нитку).

2. «Фея Танца предлагает познакомиться».

Задачи: а) развитие музыкально-ритмических способностей детей; б) развитие умений замечать тонкие оттенки эмоциональных состояний других людей; в) формирование мотивации к музыкально-ритмической деятельности. (Музыкально-ритмическое упражнение «Имена». Дети ритмично проговаривают свое имя, показывая звучащими жестами и тембром голоса свое настроение. Остальные школьники должны угадать настроение одноклассника).

3. «Кто пришел на бал к фее Танца?».

Задачи: а) развитие музыкального восприятия; б) знакомство с танцевальными жанрами; в) развитие звуко-пространственных ассоциаций; г) формирование непосредственно-побуждающих мотивов слушания классической музыки, основанных на эмоциональных проявлениях младшего школьника по отношению к получению похвалы.

(Слушание музыки и беседа. Слушаем Вальс из балета «Спящая красавица» Чайковского, «Вальс-шутку» Шостаковича, «Танец молодого бегемота» Кабалевского и определяем, кто из сказочных героев танцует. Фея Танца награждает самых «красивых» и чутких слушателей музыки)

4. «Можно ли нарисовать портрет феи Танца?».

Задачи: а) развитие элементарно-ассоциативного уровня музыкального восприятия; б) формирование креативно-побуждающих мотивов творческой деятельности на уроках музыки на основе метода мягкого соревнования.

(Выбор прилагательных, характеризующих особенности жанра танца. Соревнование: кто больше всех придумает слов, которыми можно описать Фею Танца. Даем задание на дом: представить и нарисовать фею Танца).

4. «Фея Танца дарит нам прекрасную розу».

Задачи: а) формирование навыков правильного вдоха; б) развитие навыков эффективной коммуникации в процессе вокально-хоровой деятельности.

(Вокально-хоровое упражнение «Роза». Дети представляют, что в их руках распускается бутон розы, и, вдыхая его нежный аромат, по знаку учителя, одновременно тихо произносят «Ах», на мгновение задерживая дыхание).

б. «Какую песню поют во дворце у феи Танцев?».

Задачи: а) развитие певческих навыков; б) формирование мотивации к певческой деятельности; в) развитие навыков эффективной коммуникации в процессе вокально-хоровой деятельности; г) развитие звуко-пространственных ассоциаций.

(Разучивание песни «Танец утят». Рисуем пиктограммы к каждой строчке. Ищем движения, при помощи которых можно запомнить слова песни. Ищем самое «тоненькое» слово в песне. Соревнуемся на самый лучший ансамбль. Самый лучший певец будет участвовать в съемках клипа).

Позиционный компонент системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов направлен на развитие межличностного взаимодействия в процессе лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников. При этом эмоциональный компонент позиции педагога был связан с реализацией механизма эмоционального заражения. Эмоциональное заражение обеспечивает установление контакта с учениками в процессе восприятия музыкального произведения, способствует формированию условий для эмоционального обмена впечатлениями от прослушанной музыки, развивает умение воспринимать и отражать экспрессию другого. Эмоциональное заражение в процессе лично

ориентированного музыкального воспитания младших школьников достигалось следующими способами:

1) аудиальное сосредоточение учителя на восприятии музыки, когда учитель демонстрирует ученикам свою полную погруженность в процесс эмоционального восприятия любого музыкального произведения, которое звучит на уроке (не отвлекаясь на замечания детям, не выполняя записей в журнале и т.п.);

2) легкие ритмические движения корпуса, мимические реакции восторга и удовольствия в процессе слушания музыки на уроке;

3) яркие, восторженные интонации при передачи своего отношения к прозвучавшему музыкальному произведению.

Для обеспечения позитивного эмоционального фона на уроках музыки были широко задействованы любимые песни, книги, сказочные персонажи детей. Каждый ученик мог принести на урок свою любимую игрушку, фотографию домашнего любимца, с которыми он мог бы общаться по ходу «действия» урока. Так, при разучивании песни Крылатова «Если меркнет свет в окошке» дети приносили фотографии домашних любимцев, которые «слушая» пение хозяев, оценивали качество исполнения песни. На урок «Музыка рисует сказочных героев» дети приносили свои любимые сказки, к героям которых подбирали «музыкальные краски». На уроках «В гостях у музыкального архитектора» дети выстраивали последовательности частей в двухчастной, трехчастной форме, форме рондо и вариаций при помощи игрушек и конструкторов. Тем самым, пробуждая и поддерживая личностный интерес ребенка, формировалось позитивное отношение детей к урокам музыки.

Реализация поведенческого компонента позиции педагога в процессе лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников состояла в установлении атмосферы доброжелательности и доверительности, обеспечении взаимопонимания между учителем и учащимися путем подстройки под стратегии музыкального восприятия младших школьников (визуальной, кинестетической, аудиальной). Подстройка под стратегии музыкального

восприятия детей осуществлялась при помощи использования трех видов предикатов:

- предикаты аудиальной стратегии восприятия музыки: «прислушайтесь к звукам»; «музыка звучит громко, тихо, ритмично, хрипло»; «инструменты ведут разговор»; «музыка беседует с нами, рычит, стонет» и т.п.;

- предикаты визуальной стратегии восприятия музыки: «слушая музыку, представьте, присмотритесь, приглядитесь, осмотритесь»; «музыка яркая, ясная, четкая, блеклая, цветная, радужная, искристая» и т.п.;

- предикаты кинестетической стратегии восприятия музыки: «слушая музыку, почувствуйте, ощутите»; «звуки теплые, холодные, колючие»; «музыка напряженная, расслабленная, прыгучая, текучая» и т.п.

Конструктивное взаимодействие в процессе личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников обеспечивалось совместной музыкальной деятельностью. Наиболее эффективно ее протекание осуществляется в ходе музыкально-ритмической деятельности, на основе использования игр и упражнений элементарного музицирования.

1. Игра «Ритмичные хлопки». Дети закрывают глаза и по сигналу учителя ученики начинают отхлопывать ладошами любой ритм, который им нравится. Сначала они слышат только себя. Однако со временем младшие школьники начинают слышать ритмы своих соседей и, возможно, сумеют создать общий ритмичный рисунок. Если это удастся, дети открывают глаза и общаются друг с другом взглядами. Тем самым у детей развиваются навыки коммуникативного взаимодействия, внимание, слухомоторная координация.

2. Игра «Имена». Дети по очереди называют свое имя и хлопают на каждый слог по ладоням соседа или учителя. Педагог взглядом указывает, какой ребенок должен произносить свое имя. Затем все закрывают глаза и произносят по очереди свои имена шепотом, следя за тем, чтобы не было остановки. Открыв глаза, дети произносят не свое имя, а имя соседа справа или слева. При этом один из учеников жестами показывает, как нужно говорить – громко или тихо. Таким образом, данная игра вырабатывает у детей умение переключаться с одного

действия на другое, оптимизирует процесс общения младших школьников с помощью оценки и обратной связи.

3. Игра «Деревья и цветы». Дети, которых Волшебник превратил в цветы и деревья, тихо шепчут свое имя (роза, береза, мак, василек, кашка, ромашка, аленький цветок) строго в соответствии с установленным порядком слов и определенном ритме. По установленному сигналу (звуку какого-либо инструмента или слову) дети замирают и превращаются в деревья и цветы. Участие младших школьников в этой игре не только способствует активизации их воображения, наблюдательности, овладению языком жестов, но и развитию коммуникативных умений детей, так как каждый ребенок, должен чутко прислушиваться к каждому произнесенному названию цветка или дерева, чтобы произнести свое название, попав в ритмическую основу последовательности слов.

Таким образом, рассмотренные нами содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов на применительно к урокам музыки, позволили выявить специфику реализации системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов в процессе музыкального воспитания младших школьников.

Реализация системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов во внеурочной деятельности в начальной школе

Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности, будучи составной частью учебно-воспитательной работы школы, направлено на развитие самостоятельности и активности детей в эстетическом освоении действительности, на повышение их образовательного и культурного уровня, на формирование эстетической воспитанности, расширение художественного кругозора и углубление эстетических знаний.

Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности может проводиться в форме путешествий по городу, спектаклей, викторин, выставок-панорам, посещений спектаклей и концертов, «репортажей» из музея или с выставки.

Путешествие по городу можно провести, рассматривая архитектуру, скульптуру, парковые зоны с их ландшафтами, знакомя учащихся с культурным наследием своего города, с именами архитекторов и скульпторов. Тем самым, непосредственное знакомство с эстетическим окружением расширяет жизненный опыт младших школьников, становясь основой для изучения всего объема выразительных средств различных видов искусства.

Репортаж из музея или с выставки проводится после посещения детьми музея или выставки. Учащиеся готовят репортаж о выставке, дополняя свой рассказ рисунками, подбирая музыку, стихи. Таким образом, у младших школьников развиваются эстетические переживания при восприятии произведений изобразительного искусства, непосредственного контакта с миром разнообразных эстетических явлений.

Выставка-панорама проводится или по заготовленным учителем репродукциям картин на определенную тему, предметов декоративно-прикладного искусства, или на основе выполненных учащимися работ. Данная форма внеклассной работы по эстетическому воспитанию способствует расширению личного эстетического опыта детей.

Посещение спектаклей и концертов способствует живому и деятельностному знакомству с театральным и музыкальным искусством, что имеет первоочередное значение в развитии эстетических чувств ребенка.

Спектакль проводится в форме кукольного театра, где учащиеся сами изготавливают кукол, сцену, афишу и т.д., а затем разыгрывают спектакль. Именно благодаря этой особенности дети легко могут «оживить» в рисунках, движениях, сказках различные средства художественной выразительности. Воспитательное назначение и смысл спектакля – развитие эмпатического, сопереживающего видения, т.е. умения входить в состояния других предметов и

людей, воображать себя на их месте, получая опыт общения в эмоционально-образной форме.

При проведении *викторины* учащиеся разбиваются на команды или работают индивидуально, демонстрируя свои знания жанров, видов, стилей различных видов искусства, художников и их картин, композиторов и их музыкальных произведений.

Рассматривая особенности реализации *мотивационного компонента* системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов во внеурочной деятельности, необходимо учитывать тот факт, что эффективность процесса эстетического воспитания во многом определяется социальным окружением, в котором живет и растет ребенок. Своим отношением к искусству – увлеченностью или безразличием – окружающие взрослые оказывают большое влияние на формирование основ ценностных эстетических ориентаций детей. Поэтому важно, чтобы педагог постоянно обращал внимание на присутствие искусства в повседневной жизни ребенка, в жизни его семьи и окружающих ребенка взрослых, постоянно подчеркивая свой «восторг» от общения с произведениями музыкального, изобразительного, театрального искусства, вовлекая окружающих детей взрослых в процесс эстетического развития младших школьников. В этих целях используются специальные совместные задания для учащихся и взрослых:

1. Совместное выполнение домашнего задания:

- Конкурс на составление с помощью взрослых самой большой энциклопедии танцевальных жанров. Например, первоклассники, знакомясь с особенностями жанров танцевальной музыки на уроках 1 класса темы «На балу у Феи Танцев», получают домашнее задание составить с помощью родителей, бабушек и дедушек, знакомых, друзей, обучающихся в музыкальных школах, список различных жанров танцевальной музыки. Названия заносятся в специально оформленные детьми «энциклопедии Феи Танцев».

- Семейные конкурсы. После знакомства на уроке в 1 классе с вокально-хоровым упражнением «Музыкальный клубок» дети получают задание провести

семейный конкурс на вытягивание самой длинной «музыкальной нити» из «музыкального клубка». Итоги самого длинного звука, состоящего из связанных в единую нить «звуков семьи», подводятся на уроке музыки.

- Конкурсы семейных иллюстраций, мультфильмов, афиш, панно. Первоклассники совместно с родителями рисуют кадры к мультфильму по песне Шаинского «Дело было в январе, первого апреля». Второклассники в рамках темы уроков «Обои и шторы у тебя дома» придумывают вместе с родителями обои и шторы для «школьного дома-класса». В третьем классе на конкурсе семейных масок (тема «Школьный карнавал»), побеждают маски, в изготовлении которых принимало участие самое большое количество членов «семейного клана».

2. Совместное посещение выставок, концертов и музыкальных спектаклей предполагает обязательное участие родителей младших школьников. После таких посещений дети вместе с родителями создают собственные афиши спектаклей и концертов с изображением театрального зала, музыкальных инструментов, театральных костюмов и декораций.

3. Проведение «отчетных» концертов и выставок перед родителями, на которых взрослые выступают экскурсоводами и ведущими концертов, доброжелательными критиками и рецензентами.

Одна из главных задач педагога во внеурочной деятельности по личностно ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников – пробудить у детей активную *позицию* в восприятии красоты окружающего мира через творчество, проявляя собственную авторскую позицию, занимаясь в различных объединениях, таких, например, как «Батик», «Бисероплетение», «Фортепиано», «Вокал» и т.п., где очень важным является проявление индивидуальности учащихся и их творческих способностей. Вышеперечисленные объединения относятся к категории индивидуальных занятий, результатом которых является авторская работа ученика в сотрудничестве с педагогом. Традиционно в таких учебных группах реализовать принципы личностно ориентированного эстетического воспитания значительно легче, так как в них происходит

непосредственная встреча личностей педагога и ученика. Успех во многом определяется готовностью педагога исходить из интересов и уровня сформированности эстетической воспитанности ребенка.

Однако и в таких объединениях, как «Хор», «Бальные танцы», «Театр» и т.п., где традиционно средством и результатом является коллективная работа, важно сохранить автономность личности, развить неповторимость каждого, избежать процессов нивелирования, выстраивая стратегию развития личности внутри творческой группы.

Например, участвуя в работе театрального кружка, ребенок через свою роль в спектакле, учится понимать эмоциональное состояние героев, по-иному оценивать его поступки и, наконец, сопереживать ему, моделируя поведение героя на основе собственного личностного опыта. Результатом авторской работы является сценический персонаж со своим характером и личностными чертами, в которых проявляется отношение автора к герою. Задача педагога – научить ребенка проживать все происходящее на сцене, актуализируя свой опыт или создавая его «здесь и сейчас», «видеть» и «слышать» все происходящее, уважать личность другого человека, сопереживать другим, признавать талант своего партнера, научить разделяемому партнерству и лидерству, гармонично вписываясь в ансамбль спектакля. Таким образом, учащийся переходит от личностного опыта к социальному.

В рамках внеурочной деятельности по эстетическому воспитанию младших школьников значительно легче решать задачи интеграции различных видов искусств, порождая уникальные направления. Например, в объединении «Литература и театр», ставя театрализованные постановки по произведениям изучаемых авторов, дети выбирают себе значимые для самореализации роли: сценариста, художника, актера, костюмера, музыкального оформителя. Таким образом, все школьники в определенной мере становятся главными участниками со своей степенью ответственности, реальной отдачей и собственной самооценкой. В свою очередь, когда те же ученики становятся зрителями, то оказывается, что они более подготовлены к сценическому восприятию, так как

сами прошли через психологический творческий постановочный процесс. Таким образом, решаются еще две важные задачи: развитие сопричастной зрительской позиции и воспитание художественного вкуса в более широком контексте (в восприятии профессионального театра, кино, музыки, танца, художественных выставок).

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	8
1.1 Основные подходы к проблеме художественно-творческих способностей в педагогической теории и практике.....	8
1.2 Теоретико-методологические основания проблемы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов.....	30
1.3 Система учебно-творческих задач как условие развития художественно- творческих способностей.....	61
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	75
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	78
2.1 Задачи этапы и методы организации экспериментального исследования.....	78
2.2 Методика реализации системы учебно-творческих задач.....	98
2.3 Интерпретация результатов исследования и их обсуждение.....	119
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	135

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	137
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	144
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	169
Проективная методика исследования личности Г. Роршаха.....	169
Прогрессивные матрицы Равена.....	183
Реализация системы развития художественно-творческих способностей будущих учителей начальных классов в практической педагогической деятельности.....	242

Научное издание

Волчегорская Евгения Юрьевна

**Развитие художественно-творческих способностей будущих учителей
начальных классов**

Монография

Редактор О.В. Угрюмова

Подписано в печать 03.08.2021

Объем 8,3 уч.-изд. Л. (21 учл. п. л.) Формат 60x84/16

Тираж 500 экз. Заказ № 505

ISBN 978-5-907409-70-5

Издательство ЮУрГГПУ

454080 Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 69

Отпечатано в типографии ЧГПУ

454080 Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 69