

**ВОЛЧЕГОРСКАЯ ЕВГЕНИЯ ЮРЬЕВНА**

**ЛИЧНОСТНО  
ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К  
ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В  
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Монография**

**Москва 2007**

ББК 74.200.54

В 68

**Волчегорская Е.Ю. Личностно-ориентированное эстетическое воспитание в начальной школе: монография / Е.Ю. Волчегорская. – М.: Компания Спутник+, 2007. – 159 с.**

**ISBN 978-5-364-00339-3**

В монографии анализируется современное состояние эстетического воспитания в начальной школе, представлены основные концептуальные положения структурно-функциональной модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, раскрываются технологические аспекты реализации личностного подхода в педагогике искусства в начальной школе.

Работа предназначена научным работникам в области педагогики, преподавателям и студентам педагогических вузов, педагогам общеобразовательных школ.

Рецензенты: А.Ф. Аменд, доктор педагогических наук, профессор  
Л.В. Трубайчук, доктор педагогических наук, профессор

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

### **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

1.1. Проблемы и противоречия современной системы эстетического воспитания

1.2. Младший школьник как субъект эстетического воспитания

1.3. Концептуальные положения лично ориентированного подхода к эстетическому воспитанию младших школьников

**Выводы по первой главе**

### **ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

2.1. Технологические аспекты реализации лично ориентированной модели эстетического воспитания в начальной школе

2.2. Критерии оценки эффективности личного подхода к эстетическому воспитанию

2.3. Практическая оценка эффективности модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников

**Выводы по второй главе**

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСК**

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## 1.1. Проблемы и противоречия современной системы эстетического воспитания

Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности вынесен на первое место среди принципов государственной политики в области образования и в Законе Российской Федерации «Об образовании». Таким образом, понятие гуманизации, становится ключевым, определяющим весь ход развития современного образования. При этом главной задачей российской образовательной политики становится обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Тот факт, что личность вынесена на первое место, свидетельствует о принципиально новом подходе, при котором ее роль в контексте современного образования имеет первостепенное значение. Личностно ориентированная педагогика, которую называют педагогикой XXI века, постепенно вытесняет социально-ориентированную педагогику, выполнявшую заказ государства по формированию социально-ориентированной личности. В центр современного образовательного процесса ставится личность учащегося как субъекта образования, учащегося, умеющего самостоятельно мыслить, стремящегося к творческой самореализации. При этом школа должна создать условия для того, чтобы личностный подход мог быть реально осуществим.

Концепция модернизации российского образования предполагает изменения во всех разделах образовательной системы. В ней, в частности, указывается на необходимость опоры на богатейший опыт российской и

советской школы и сохранения лучших традиций отечественного естественно-математического, гуманитарного и *художественного образования*, а также рекомендуется «более полно использовать нравственный потенциал *искусства* как средства формирования и развития этических принципов и идеалов в целях духовного развития личности» (Рос фед, с. 21-22). Важную роль в реализации этой миссии занимает процесс эстетического воспитания.

Как отмечается в решении коллегии Министерства образования РФ «О развитии эстетического образования в общеобразовательных учреждениях» (1995), необходимость осознания ценности эстетического воспитания, перемещение его с периферии массового сознания учителей в фокус школьной жизни обусловлено рядом взаимодополняющих обстоятельств.

*Первое* из этих обстоятельств носит социальный характер и связано с тем, что именно через искусство происходит в основном передача духовного опыта человечества, способствующая установлению и восстановлению связей между поколениями.

*Второе* обстоятельство связано с осознанием ограниченности рационального объяснения мира, необходимостью преодоления взгляда на человека только как на носителя суммы «знаний, умений и навыков» и выявлением развивающей функции искусства в становлении личности ребенка.

*Третье* - педагогическое - обстоятельство заключается в растущем интуитивном понимании того, что искусство наиболее эффективно помогает ребенку построить целостную картину мира, позволяющую принимать решения в широком спектре жизненных ситуаций (Решение коллегии, с. 5-9).

В прошедшие десятилетия, благодаря Д.Б. Кабалевскому, Б.М. Неменскому, Б.П. Юсову, В.С. Кузину, Л.М. Предтеченской и другим известным педагогам-новаторам была проделана важнейшая работа по развитию ценностей художественной педагогики, реализуемых на уроках музыки, изобразительной деятельности, мировой художественной культуры.

Стремление многих школ реализовывать инновационные разработки, среди которых важное место занимает проектирование новых форм эстетического воспитания, создание разветвленной системы дополнительного художественного и музыкально-эстетического образования свидетельствует об осознании той роли искусства в развитии человека, о которой говорили все выдающиеся деятели образования и культуры, стоящие у истоков формирования системы эстетического воспитания.

В 2001 году Министерство культуры Российской Федерации и Министерство образования Российской Федерации с участием заинтересованных организаций разработали и, в соответствии с поручением Правительства Российской Федерации, утвердили Концепцию художественного образования в Российской Федерации. Данная Концепция направлена на сохранение и развитие сложившейся в России системы образования в сфере культуры и искусства и эстетического воспитания во всех типах и видах образовательных учреждений в целях формирования созидательной, творческой личности.

Следует заметить, что данный документ не противопоставляет художественное и эстетическое воспитание, хотя различие между эстетическим и художественным заключено уже в самих этих понятиях. Так, понятие «эстетическое» является собирательным, то есть отражает то общее, что характерно для прекрасного и безобразного, гармонического и хаотического, возвышенного и низменного, трагического и комического. Понятие же «художественное» является производным от понятия «искусство» (например, в английском языке «art» и в немецком «Kunst» обозначают одновременно и существительное искусство и прилагательное художественный). Считается, что эстетическое, в отличие от художественного, свойственно природе, обществу, человеку и материалу воплощения его деятельности, в том числе и искусству. Правда, у так называемой «эстетической деятельности» нет собственного предмета, хотя эстетическое, как момент, действительно в большей или меньшей степени

может присутствовать в любом виде человеческой деятельности. Художественное же существует в мире искусства, в процессах художественного творчества и восприятия его результатов, но в собственно природных и социальных явлениях художественное отсутствует.

Как отмечает М.Б. Готов, в настоящее время бытуют четыре точки зрения на соотношение эстетического и художественного. Согласно первой, эстетическое и художественное - явления тождественные. Противоположная точка зрения, характерная для некоторых западных специалистов по эстетике, состоит в признании того, что эстетическое и художественное - по своей сути явления различные. Представители третьей точки зрения считают эстетическое частью, составным компонентом художественного. Для тех, кто придерживается четвертой точки зрения, характерно утверждение о том, что эстетическое и художественное имеют как общие, так и различные черты.

Общим для эстетического и художественного, по мнению М.Б. Готова, следует признать источник их происхождения, чувственно-эмоциональную и рационально-аксиологическую основы, изоморфность структур, включающих процессы восприятия, познания, оценивания и преобразования. По мнению исследователя, эстетическое составляет основу художественного, являясь его неотъемлемым компонентом (Готов, с. 28). Проявляясь в качестве формы в природных явлениях и в продуктах человеческой деятельности, эстетическое как бы удваивается в художественном произведении, присутствуя и в его форме, и в его содержании через отражение реальных объектов.

Таким образом, эстетическое и художественное воспитание тесно связаны: если эстетическое воспитание - это формирование эстетического отношения человека к действительности, то художественное - «становление отношения к искусству как носителю высшей эстетической ценности» (Каган Лекции, с. 222).

Возвращаясь к Концепции художественного образования, необходимо отметить, что в ней впервые определены стратегические направления

государственной политики страны в сфере художественного и эстетического воспитания, указаны перспективы развития в единстве целей, задач и путей их достижения.

Прежде всего, в Концепции перечислены современные проблемы в области эстетического воспитания, которые, в свою очередь, отражают переживаемые российским обществом трудности в экономике и социальной сфере. К ним отнесены (Концепция, с. 84-86):

- Недооценка в социальной практике роли эстетического сознания, художественной культуры как влиятельных факторов динамического развития общества.
- Культурный нигилизм значительной части школьников, когда ценности высокого искусства и их эталонная роль в культуре подвергаются сомнению или даже отрицаются.
- Усиление разрыва между массовой школой и высокой культурой, которая приобретает все более элитарный характер.
- Второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстетического цикла в общем образовании на всех его ступенях.
- Чрезвычайно слабая материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования, особенно в рамках общеобразовательного процесса.

В Концепции художественного образования четко сформулированы основные методологические принципы, которые должны лежать в основе эстетического и художественного образования:

- 1) начало обучения с раннего возраста, непрерывность и преемственность различных уровней эстетического и художественного образования;
- 2) мультикультурный подход, предполагающий включение в программы по искусству максимально широкого диапазона художественных стилей и национальных традиций с опорой на отечественную культуру;

3) опора на национально-культурные особенности при составлении учебных программ по предметам искусства;

4) комплексный подход к преподаванию художественных дисциплин на основе взаимодействия различных видов искусств;

5) распространение вариативных образовательных программ разного уровня, адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося;

6) внедрение лично ориентированных методик художественно-образовательной деятельности, индивидуализированных подходов к учащимся.

В комплексе организационно-управленческих, социально-психологических, материально-технических и кадровых условий Концепция особое внимание обращает на усиление роли образовательной области "Искусство" на всех ступенях общеобразовательной школы, в том числе увеличение количества часов и перечня образовательных программ по всем видам искусства.

Отдельно проблемы и перспективы развития эстетического воспитания в общеобразовательной школе были обозначены в проекте «Концепции содержания образовательной области «Искусство» в 12-ти летней школе», опубликованной на рубеже двух веков в журнале «Искусство в школе». Авторы проекта, определяя значимость эстетического воспитания для развития личности ребенка, также подчеркивают уникальность искусства в образовательном пространстве школы. По их мнению, это в первую очередь связано с тем, что в односторонне интеллектуализированной и вербализованной современной школе предметы, входящие в область «Искусство», развивают эмоционально-нравственную и сенсорную культуру личности, пробуждают и развивают способность видеть, ценить и создавать красоту в жизни и искусстве. Предметы эстетического цикла непосредственно направлены на развитие воображения и творческих способностей детей в качестве цели, а не побочного результата обучения.

Данный проект впервые представляет образовательную область “Искусство” в школе как органичное содержательное целое. При этом предполагается, что по мере изменения места искусства в общественном сознании и совершенствовании системы подготовки преподавателей в эту область будут постепенно включаться такие предметы, как танец (ритмика, музыкальное движение), театр, художественная фотография, экранные искусства.

Исходя из природы искусства и особенностей его воздействия на развивающуюся личность ребенка, в проекте Концепции выделены основные цели и задачи преподавания предметов эстетического цикла в общеобразовательной школе:

- Воспитывать у ребенка на основе приобщения к искусству неотчужденное и бескорыстное отношение к окружающему миру, «родственное внимание» к нему, понимание самоценности различных явлений жизни (людей, природы, произведений культуры), чувство красоты мира.
- Воспитывать духовно богатого и эстетически развитого человека, любящего свой народ, культуру и искусство, уважающего традиции и культуру других народов.
- Развивать способности к художественному творчеству, к созданию на доступном ребенку уровне сложности выразительного художественного образа в разных видах искусства.
- Формировать у учащихся знания о средствах выразительности и навыки практической деятельности в различных видах искусства.
- Воспитывать учащихся как зрителей, слушателей, читателей художественных произведений, развивая у них потребность в общении с искусством, способность самостоятельно постигать художественный замысел автора, особенности различных стилей и направлений.

- Развивать художественный вкус, умение отличать истинные ценности от суррогатов, от уродливых явлений так называемой “массовой культуры”, которая обедняет и искажает духовный мир человека.

- Развивать воображение, образное мышление, пространственные представления, сенсорные способности, т.е. те способности, которые необходимы не только в художественном творчестве, но помогут ученикам стать в будущем творческими и квалифицированными специалистами в ряде традиционных и современных профессий, не связанных с искусством непосредственно.

- Снимать нервно-психические перегрузки, восстанавливать положительный эмоционально-энергетический тонус учащихся.

Таким образом, в проекте Концепции содержания образовательной области «Искусство» планомерно прослеживается мысль о том, что в основе преподавания предметов эстетического цикла в школе должно лежать не только овладение художественным языком и навыками в конкретных видах искусства, но и развитие художественно-творческого воображения и эстетического отношения к окружающему миру.

Авторы проекта предложили педагогическому сообществу следующие принципы построения процесса эстетического воспитания на разных этапах школьного обучения (Проект, с. 59-65):

1. Преподавание уроков эстетического цикла должно опираться на особенности развития учащихся разных возрастных групп.

2. Преподавание должно обеспечивать возможности раскрытия индивидуальности каждого ребенка как в отношении к искусству, так и в собственном художественном творчестве.

3. Преподавание искусства должно строиться как органичное единство учения и творчества. Учебные задачи не должны отделяться от творческих и не должны предшествовать им по времени. Восприятие и создание ребенком художественного образа является целью, а приобретение знаний, умений и

навыков – необходимым средством его достижения, не подменяющим собой цель.

4. Общение учителя с детьми на уроках искусства должно носить преимущественно диалогический характер. Качественное оценивание работ должно преобладать над количественной отметкой, а в начальной школе заменять ее.

5. Преподавание искусства должно опираться на общие принципы преподавания, модифицируя их в соответствии со своей спецификой. К таким принципам отнесены:

- принцип непрерывности, предполагающий изучение предметов искусства на протяжении всего периода обучения в школе;
- принцип преемственности, предполагающий обязательный учет традиций российской художественной школы и реалий современного мира;
- принцип интеграции, предполагающий, с одной стороны, показать единство различных видов искусства как художественно-образной формы эстетического освоения действительности, а с другой стороны, продемонстрировать родство между собой различных учебных предметов - литературы, истории, природоведения и т.д.;
- принцип вариативности, который предусматривает возможность реализации единого содержания на базе различных научно-методических подходов и культурных традиций многонациональной страны;
- принцип дифференциации и индивидуализации, который позволяет учащимся на всем протяжении обучения получать художественно-изобразительную и музыкальную подготовку разного уровня в соответствии с их индивидуальными особенностями, способностями и интересами, уровнем их художественного и общего развития, и предусматривает возможность выбора типа художественного образования в профильных классах.

В проекте Концепции также отмечается, что современное состояние преподавания искусства в общеобразовательной школе характеризуется стремлением к обновлению содержания образования.

Действительно, анализ существующих на сегодняшний день программ эстетического воспитания для начальной школы свидетельствует о том, что существенно перерабатываются и обновляются традиционные программы предметов эстетического цикла, разрабатываются оригинальные методики преподавания искусства в начальной школе, создаются учебники по изобразительному искусству и музыке.

Сегодня стало реальностью и повседневностью педагогической практики большое количество вариативных программ по предметам эстетического цикла. Причем принцип вариативности прослеживается не только внутри предметов, но и в пределах самих программ. Тематический принцип построения предоставляет педагогу возможность внутри каждой темы поднимать и обсуждать вопросы на разном материале, в разном его освещении, разными средствами и в разных формах занятий. Многие программы снабжены краткими методическими рекомендациями, которые задают педагогу общее направление преподавания, а конкретную методику каждый квалифицированный педагог может творить сам, руководствуясь и собственным опытом и знаниями, и обеспеченностью школы техническими средствами обучения, и общим развитием обучающихся. При этом разработанные основные базовые элементы образования по всем предметам эстетико-художественного цикла предоставляют и администрации, и педагогу, ведущему тот или иной предмет, обращаться к разным программам, представляя тем самым широкое поле для творчества и для взаимодействия с преподавателями всех изучаемых в школе предметов.

Другая особенность нынешнего этапа развития государственной с элементами частной системы образования состоит и в том, что департаменты образования всех субъектов Российской Федерации, крупные университеты и научные учреждения разрабатывают и рекомендуют для использования в

школах, гимназиях, лицеях и колледжах регионов свои программы по разным социально-гуманитарным предметам. Эти программы, с одной стороны, отталкиваются от уровня и специфики культурного развития регионов, от национальных особенностей народов, населяющих Россию, с другой - органически увязывают национальную, самобытную культуру с мировой художественной культурой и пытаются раскрыть место и значение национальной, региональной культуры в общей культуре России и в общечеловеческой культуре (Совр конц, с. 23-24).

В настоящее время художественно-эстетическое воспитание в начальной школе осуществляется в процессе преподавания таких дисциплин, как «Изобразительное искусство» и «Музыка», а также с помощью различных факультативов и кружков.

В области музыкального воспитания продолжается осмысление основных идей художественно-педагогической концепции композитора Д.Б. Кабалевского в рамках преподавания предмета «Музыка». Появился ряд новых программ по разделу «Музыка», таких как «Музыка для 1 класса четырехлетней начальной школы» (разработана И.В. Кадобновой, В.О. Усачевой, Л.В. Школяр), «Музыка» (разработана под руководством Ю.Б. Алиева коллективом авторов – В.К. Белобородовой, Е.В. Николаевой, Б.С. Рагиной, С.Л. Старовинским), «К вершинам музыкального искусства» (разработана под руководством М.С. Красильниковой).

Н.А. Терентьевой и Р.Г. Шитиковой создана программа «Музыкально-эстетическое воспитание», содержание которой выстраивается во взаимодействии трех видов искусств - музыки, живописи, литературы (при опоре на музыкальное искусство). Существенной особенностью программы является направленность на развитие ассоциативного мышления и эвристической деятельности у младших школьников, ориентация на социально-нравственные положения как при восприятии явлений искусства, так и в собственных оригинальных художественных опытах.

Для факультативных занятий в общеобразовательных школах, а также в школах с углубленным изучением предметов эстетического цикла разработана программа «Духовная музыка. Россия и Запад» для 1-4 классов (И.В. Кошмина, В.В. Алеев), основанная на интегрированном подходе, при котором музыкальные произведения рассматриваются в едином комплексе с произведениями литературы и изобразительного искусства.

Содержание предмета «Изобразительное искусство» в начальной школе представлено следующими программами:

Программа «Изобразительное искусство и художественный труд» (под руководством Б.М. Неменского) направлена на эстетическое развитие личности, развитие художественного восприятия и самовыражения, на ознакомление с шедеврами отечественного и зарубежного искусства. Практическая деятельность ориентирована на развитие художественных творческих способностей ребенка. Этот целостный курс включает в себя различные виды пространственных искусств: изобразительных (живопись, графика, скульптура), конструктивных (архитектура, дизайн), различные виды декоративно-прикладного искусства.

Программа «Изобразительное искусство» (В.С. Кузин и др.) направлена на развитие у детей способностей к рисованию, художественного вкуса, творческого воображения, пространственного мышления, эстетического чувства и понимания прекрасного, воспитания интереса и любви к искусству.

Программа «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства» (разработана под рук. Т.Я. Шпикаловой) предназначена для классов с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла и нацелена на формирование целостной эстетической культуры младших школьников, активизацию познавательного интереса к изучению истоков народного и декоративно-прикладного искусства, развитие творческих способностей детей. Программа предусматривает интеграцию изобразительного искусства и художественного труда и содержит 4 раздела: «Основы художественного изображения»,

«Орнамент в искусстве народов мира» (построение и виды), «Народный орнамент России» (творческое изучение в процессе изображения), «Художественный труд на основе знакомства с народным и декоративно-прикладным искусством» (основы художественного ремесла).

Факультативная программа «Рисунок» (В.С. Кузин и др.) предназначена для занятий в начальной и средней школе. Предусматривает все основные виды работы по рисунку. Большое внимание уделяется графическим упражнениям и ознакомлению с рисунками, набросками и зарисовками выдающихся художников прошлого и настоящего.

Программа «Композиция» (Н.М. Сокольникова) предназначена для факультативных занятий в начальной и средней школе. Главная цель программы - обучение основам композиции, развитию творческих способностей детей.

Все программы по изобразительному творчеству уже с первого класса нацелены не только на то, чтобы научить ребенка видеть и чувствовать мир во всем его цветовом, световом, пластическом, силуэтном, пространственном многообразии и разнообразии, но и на пробуждение в ученике эмоциональной отзывчивости на все это богатство, а также на развитие творческих способностей детей.

В последние годы в начальной школе появились специализированные программы музейного образования, цель которых - расширить образовательную среду на основе включения музея и принципов музейной педагогики в практику работы школ.

В жизнь общеобразовательной школы естественно и органично начинает входить театральное и экранное искусство, закрепленное в базовых элементах и стандартах образования. Эти виды искусства представлены такими программами как «Уроки театра на уроках в начальной школе» (автор А.П. Ершов), «Космос театра» (автор Т.Г. Пеня), «Театральные занятия для младших школьников» (авторы Т.Г. Пеня, А.П. Ершова), «Школьный театр кукол» (автор Ф.З. Файнштейн и др.), «Основы экранной культуры» (автор

Л.М. Баженова). Отличительная особенность программ по театру и экранным искусствам состоит в их усиленной ориентации на творческую деятельность и соответственно на формирование творческих способностей детей.

Предметная область «Искусство» в начальной школе представлена не только отдельными дисциплинами эстетического цикла, но и различными интегрированными курсами. Интеграция различных искусств нашла конкретное выражение в многочисленных программах, краткий анализ которых дает представление о весьма широком охвате, обеспечивающим комплексный подход к познанию различных видов искусства в начальной школе.

Программа «Изобразительное искусство и среда (природа, пространство, архитектура)» (автор Л.Г. Савенкова) направлена на приобщение школьников к пониманию особенностей построения художественно организованного пространства и освоению алгоритмов ее построения в самостоятельной художественной деятельности. Художественная организация среды рассматривается как процесс, объединяющий законы изобразительного искусства, скульптуры, архитектуры, дизайна, декоративно-прикладного и народного творчества.

Программа «Вертикальный тематизм» (автор И.В. Кошмина) подразумевает интеграцию различных предметов, в первую очередь гуманитарно-эстетического цикла, на основе единых тематических подходов, что дает возможность объединить локальные знания по каждому предмету в широкую целостную картину мира. При этом сохраняется самостоятельность каждого предмета со своими целями и задачами. Главная цель данной программы – формирование у младших школьников целостной картины мира.

Интегрированный курс «Введение в народоведение» (автор М.Ю. Новицкая) и программа «Мир народной культуры» (автор М.Ю. Новицкая) ставят своей целью приобщение детей к исторической памяти народа, овладение секретами традиционной народной культуры в процессе освоения

различных видов фольклора. Они призваны заложить прочный фундамент в освоении детьми как национальной культуры, так и явлений мировой художественной культуры, которая, в свою очередь, базируется на специфических национальных формах.

Программа комплексного художественного развития школьников 1-4-х классов «Живой мир искусства» (под рук. Б.П. Юсова) впервые выдвигает задачу соединения пяти разных видов художественной деятельности - музыки, изобразительного искусства, родного языка, литературы, театра - в едином содержательном и увлекательном для детей процессе.

Программы «Художественно-творческое развитие младших школьников в процессе целостного восприятия различных видов искусства» (автор Н.А. Терентьева) и «Музыка и мировая художественная культура» (автор ЕН. Нешатаева) дают представление о художественном творчестве во всех его проявлениях. Программы предлагают пути комплексного, системного освоения музыки во взаимосвязи с изобразительным искусством и литературой, закладывают основы понимания культуры как части единой картины мира, что приводит к осознанию культуры как явления, включающего в себя нравственные и философские вопросы. Одна из главных задач вышеуказанных программ - развитие креативности детей. Наряду с этим ставится задача воспитать эстетически грамотного слушателя, зрителя, читателя, имеющего собственное суждение о произведениях искусства и жизненных явлениях.

Интегрированный курс «Синтез искусств» (автор О.А. Куревина) ставит целью саморазвитие личности ребенка, выявление и развитие его творческого потенциала. Данная цель достигается при решении следующих задач: развитие эстетического мышления на основе развития творческой активности, расширение общекультурного кругозора, формирование эстетической и технологической культуры, развитие таких качеств личности как любознательность, познавательная активность, стремления к самосовершенствованию.

Программа “На пути к образу” (автор Т.Г. Пеня) направлена на раскрепощение личности, развитие универсальных способностей ребенка (в том числе воображения, ассоциативно-образного мышления, эмоциональной отзывчивости), обогащение его духовного опыта через знакомство с методикой театрально-творческой деятельности на основе интеграции искусств.

Программа “Сказка игры” (автор Т.Г. Пеня) нацелена на активизацию процесса художественно-творческого развития учащихся начальных классов посредством комплексного взаимодействия различных видов искусства. Программа предполагает игровую форму проведения занятий. Их содержание предусматривает взаимосвязь с уроками изобразительного искусства, музыки и чтения. Отправной точкой каждого занятия является восприятие одного из видов искусства: на первом этапе – изобразительного искусства, на втором этапе - литературы, на третьем этапе - музыки. Таким образом, ведущим принципом взаимодействия искусств на занятиях является принцип перевода произведений из одного художественного ряда в другой.

Программа “Интегрированные уроки искусства” (В.В. Алеев, Т.И. Науменко) используется наряду с действующими по музыке и изобразительному искусству (а также в рамках одного из этих предметов). Принципы построения интегрированных уроков в рамках данной программы направлены на формирование у школьников целостного представления об искусстве как важнейшей области художественной деятельности человечества. Это находит выражение: а) в способах организации уроков, основанных на комплексном использовании произведений музыки, живописи, литературы; б) в особенностях содержания интегрированных уроков, раскрывающих конкретные темы-образы, темы-ситуации; в) в системе творческих заданий, активизирующих самостоятельность детей, их творческие способности.

Как отмечает Н.И. Киященко, несомненным достоинством всех встраиваемых в государственную систему эстетического воспитания

программ является их естественная нацеленность на общеэстетическое развитие личности ребенка. Погружение в пространство линии, цвета, света, звука, движения, пластики, жеста, мимики, иными словами, в пространство всех возможных структурных элементов художественного языка любого из известных сегодня видов искусств – это не просто живописные или музыкальные, литературные или театральные, кинематографические или фотографические задачи. Это задачи общекультурные, реализация которых вводит каждого, а не только особо одаренных, в общекультурное пространство и время (Совр конц, с. 37).

Таким образом, система эстетического воспитания в России, хотя и медленно, но благодаря стараниям педагогов-исследователей, энтузиастов учителей и воспитателей поворачиваются к осознанию и пониманию того, что без воспитания и формирования эстетически развитого человека у России нет шансов быстро и безболезненно войти в сообщество современных цивилизованных и культурных народов.

Вместе с тем, необходимо заметить, что между провозглашенной ценностью эстетического воспитания и реальным содержанием этого процесса на современном этапе развития российского образования существует значительный разрыв. На этот парадокс впервые указали авторы монографии «Современные концепции эстетического воспитания», отметив громадное несовпадение между уровнем развития теоретической мысли в эстетическом воспитании и состоянием реальной практики этого вида воспитания. По-прежнему в российских школах весьма скромно представлен гуманитарный компонент (12% учебного времени в России против 30% в США). По-прежнему, наши ученики начальных классов, в отличие от своих сверстников в развитых странах мира, в 2-3 раза меньше времени проводят в общении с музыкальным, изобразительным, пластическим искусством. А всего в нашей стране отводится лишь около 2% учебного времени на изучение предметов художественно-эстетического цикла, что в несколько раз меньше, чем в большинстве стран мира (Совр.конц, с. 15).

По-прежнему, как отмечают выдающиеся отечественные мастера педагогики искусства А.А. Мелик-Пашаев (О прошлом) и Б.М. Неменский (Роль ис), эстетическое воспитание ориентируется не на трудноуловимое творчество, а на знания, умения, навыки.

Исследователь Е.Б. Бреева замечает, что «существовавшая ранее в России система эстетического воспитания... в настоящее время становится доступной лишь для детей из высоко обеспеченных семей. Это делает изначально неравными стартовые возможности детей и ведет к значительному социальному напряжению в обществе. Оторванность детей от достижений культуры и искусства не позволяет воспитать всесторонне развитого человека, а человек, не имеющий эстетического образования, не может обеспечить высокое качество работы» (Бреева, с. 96).

Общее художественное образование школьников недостаточно полно включает в себя воспитательный и образовательный потенциал литературы, театра, кино, музеев, средств массовой информации. Для многих детей остаются недоступными целые пласты российской и зарубежной культуры прошлого и настоящего. Профессионально-методическая подготовка специалистов часто не отвечает требованиям динамично развивающейся системы художественного образования школьников, отстает от педагогических новаций в этой области.

В.С. Собкин и В.А. Левин в аналитическом обзоре, посвященном рассмотрению проблем современного процесса эстетического воспитания в России, выявили следующие противоречия (Собкин, с. 25-27):

*Несовпадение между провозглашаемой связью эстетического воспитания с жизнью и отсутствием этой связи в реальности. Это проявляется в том, что в школьной практике педагог зачастую воспринимает ученика изолированным от влияний массовой культуры и детского фольклора. При этом именно массовая культура часто определяет реальный художественно-культурный контекст жизни ребенка. Поэтому тезис о связи школы с жизнью «оказывается чистой декларацией в области эстетического*

воспитания». Не учитывая влияния социального контекста на художественное формирование ребенка, школа оказывается неспособной повлиять на этот контекст. Она не всегда справляется со своей ролью активного фактора эстетического совершенствования социальной среды, хотя могла бы и должна была бы стать одним из важнейших институтов развития художественной культуры страны.

Таким же декларативным оказывается тезис о связи школы с жизнью и в ориентации эстетического воспитания на национальные и региональные культурные особенности и традиции. Школа часто лишь на словах принимает во внимание сущностную природу искусства как мощнейшего средства национального самопознания, осознания своей культурной национальной традиции и специфики с одной стороны, а с другой — межнациональной интеграции, глубокого эмоционального приобщения к духовным ценностям других культур и общечеловеческим идеалам. На практике же школа в эстетическом воспитании учащихся очень редко и мало учитывает социальные, культурные традиции развития региона и его культурный фонд.

Не обеспечивается содержательная связь школы с жизнью в таком аспекте, как согласованность школьного и внешкольного эстетического воспитания. Связь школы с кружками художественной самодеятельности клубов и домов культуры подчас формальная и односторонняя. Между тем, в связи с новым рассмотрением школы как государственно-общественного учреждения, а кружков и клубов как общественных инициатив эта связь нуждается в содержательном анализе и переосмыслении.

*Противоречие между декларируемой целью эстетического воспитания (всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка) и ее реализацией в массовой практике эстетического образования, ориентированной на передачу детям начальных представлений об искусстве, ремесленных умений и навыков. Распространившееся отношение к урокам искусства как к чему-то второстепенному препятствуют закрепиться*

в школе дипломированным специалистам в области искусства. Это в свою очередь оказывается непреодолимым препятствием для обогащения школы творческим опытом, зарождающимся в таких педагогических объединениях, какими по сути являются лучшие кружки детской художественной самодеятельности, студии, хоровые коллективы и т.п.

К сожалению, в практике нередко приходится сталкиваться с традиционным неприятием новых идей эстетического воспитания, а в некоторых случаях и с упорным нежеланием разрабатывать новые подходы к освоению и распространению передового педагогического опыта в области преподавания искусства. Так, опробованные в многолетних и весьма широких исследованиях программы композитора Д.Б. Кабалевского и художника Б.М. Неменского, получившие признание многих педагогов и общественности, порой претерпевают такие искажения и вульгаризацию, которые сводят «на нет» рациональное содержание этих великолепных разработок.

Привычное выражение «предметы эстетического цикла» не всегда отображает реальное явление, существующее в народном образовании. Зачастую в школе вместо цикла эстетических дисциплин преподаются отдельные, не скоординированные между собой и не сориентированные на взаимодействие предметы, не связанные друг с другом целью, задачами, материалом и логикой подачи этого материала. Не приходится говорить об эстетическом цикле (или системе предметов) в школе еще и потому, что программы эстетического воспитания не обеспечивают постоянного присутствия всей художественной культуры (в лице основных искусств) на каждом возрастном этапе школьного, детства и достаточно полного освоения основных видов и жанров к концу школьного обучения. Так, музыка и изобразительное искусство почему-то исчезают в средних классах, а театр и кино необоснованно и нелогично отсутствуют в программах большинства школ.

*Противоречие между провозглашаемым творческим подходом к*

*преподаванию искусства и реальным уровнем преподавания художественных дисциплин.* Вузовское обучение будущих учителей порой ориентировано лишь на беглую передачу детям поверхностных представлений об искусстве и некоторого набора технических навыков. Невысокий уровень подготовки не позволяет учителю в полной мере справляться с задачей художественно-творческого развития детей.

Осознание существующих проблем и противоречий в системе эстетического воспитания побуждает к активному поиску путей их преодоления. В 1998 году участники Российской научно-практической конференции «Обновление эстетического образования учащихся и учителей», в итоговых документах предложили к реализации следующие конкретные шаги по развитию системы эстетического воспитания в России:

- Обратить внимание всех специалистов на необходимость разработки и создания целостной концепции эстетического образования учащихся и учителей.
- При реализации вариативности базисного плана выделить блок художественно-эстетического обучения с объемом не менее 3-х часов в неделю (независимо от типа образовательного учреждения и содержания дифференцированного, углубленного обучения).
- Предусмотреть для школ учебные часы на прохождение предметов художественно-эстетического цикла в инвариантной части базисного плана.
- Усилить профессиональную подготовку педагогов, способных осуществлять разнопредметный, комплексный подход в преподавании искусств.
- Призвать педагогическое сообщество к выполнению “правил” психологически благоприятного общения, не унижать человеческое достоинство ребенка и подростка ни содержанием, ни формой, ни интонацией суждений о нем.
- При разработке и внедрении новых образовательных проектов и программ ориентироваться на конкретно-деятельный и личностно-

ориентированный подходы в процессе эстетического воспитания, на изучение явлений детской, подростковой и молодежной субкультуры.

Позитивная динамика педагогической идеологии на современном этапе ее развития, появление разнообразных альтернативных подходов, новые методы работы, современные педагогические технологии свидетельствуют об одной из важнейших тенденций обновления процесса эстетического воспитания - его стремлении к реализации личностного подхода к преподаванию искусства детям. Вместе с тем, обращение к этой проблеме обнаруживает необходимость в детальной разработке методологии личностно ориентированного подхода в педагогике искусства. В свою очередь, разработанные концептуальные положения личностно ориентированного эстетического воспитания должны лечь в основу построения инновационных личностно ориентированных педагогических технологий эстетического воспитания.

## **1.2. Младший школьник как субъект эстетического воспитания**

На каждом этапе школьного образования существует своя специфика общения с «прекрасным». Она проявляется в присущих для каждого возраста особенностях эстетического восприятия и переживания, художественной деятельности, творческой активности. Без учета этой специфики невозможно достичь полноценного эстетического развития ребенка, обеспечив, в последствии, его переход на новый уровень взаимодействия с искусством.

Хотя А.А. Мелик-Пашаев и отмечает тот факт, что «учебные программы по предметам эстетического цикла практически не учитывают возрастную динамику, те содержательные изменения, которые происходят в психике ребенка при переходе с одной ступени развития на другую» (Мелик ПОСШВ, с. 56), тем не менее, необходимо отметить, что педагогика искусства накопила достаточно знаний о возрастных особенностях художественного развития детей, в том числе, и в младшем школьном возрасте.

Прежде всего, исследователи отмечают особую продуктивность процесса эстетического воспитания, осуществляемого в младшем школьном возрасте. Широко известны высказывания В.А. Сухомлинского, который писал о том, что «чуткость, восприимчивость к красоте в детские годы несравненно глубже, чем в более поздние периоды развития личности. То, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы. Детская душа в одинаковой мере чувствительна и к родному слову, и к красоте природы, и к музыкальной мелодии» (Сухомлинский, с. 61). То же самое отмечается и в исследованиях А.А. Мелик-Пашаева и З.Н. Новлянской, которые показали, что, по сравнению с остальными возрастными группами, именно младшие школьники обладают благоприятными предпосылками эстетического развития и по своим результатам стоят ближе к взрослым художественных специальностей (профессиональным художникам, музыкантам, артистам), чем подростки и взрослые, не имеющие отношения к художественной деятельности (Мелик К проблеме «Общего», с. 307-320).

По своей целевой направленности эстетическая деятельность в начальной школе ориентирована на создание гармоничных условий для перехода ребенка от игрового отношения к искусству и его наивно-реалистического восприятия к собственно художественному восприятию. При этом в качестве основной, содержательной доминанты учебно-воспитательного процесса выступает формирование у ребенка художественно-эстетической позиции по отношению к искусству и действительности (В.С.Собкин и В.А.Левин, с. 30).

Преподавание предметов эстетического цикла в начальной школе основано на активном подходе к искусству, помогающем ребенку построить целостную картину мира, позволяющем принимать творческие решения в широкой совокупности жизненных ситуаций, формирующей духовные и нравственные качества личности. Отсюда вытекают основные задачи эстетического воспитания в начальной школе:

1. Выделение искусства как особой сферы жизни, освоение знаний об

искусстве, о различных видах художественного творчества.

2. Дифференциация собственной эмоциональной сферы ребенка, включающая:

- выделение художественных (катарсических) переживаний как переживаний особого рода;

- дифференциация различного рода эмоций в процессе восприятия произведений изобразительного и музыкального искусства.

3. Освоение художественных средств различных видов искусства как средств эстетической выразительности, позволяющих развернуть личностно-смысловую ценностную коммуникацию, развить художественно-творческие способности детей.

4. Задание исходной ориентировочной основы в основных видах художественной деятельности, позволяющих овладеть элементарными умениями, навыками и способами художественной и музыкальной деятельностью (хоровое пение, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-пластическая и вокальная импровизация).

5. Воспитание художественного вкуса и культуры восприятия произведений профессионального и народного искусства.

Своеобразие процесса эстетического воспитания в начальной школе обусловлено, прежде всего, общими возрастными особенностями младших школьников, которые являются тем психологическим фоном, на котором происходит развитие эстетической креативности детей. И задача ее развития не может быть решена без внимательного отношения к особенностям формирования в данный возрастной период основных психических процессов и функций, связанных с включением ребенка в процесс эстетического воспитания.

С началом систематического обучения в школе меняется коммуникативная обстановка развития ребенка, складывается своеобразное для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Как замечает Л.И. Божович, 7

лет – это период зарождения социального «Я»: все, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается первоочередным, то, что связано с игрой, - второстепенным. Ребенок входит в новые для себя социальные общности (например, класс), стремится обрести определенный статус в школьном коллективе, устанавливает сложноорганизуемые и структурируемые отношения с окружающими (Божович Л и ее форм, с. 247-291). М.И. Лисина отмечает у младших школьников появление новой формы общения - «внеситуативно личностной», заключающейся в стремлении достичь общности взглядов и оценок с учителем, взрослыми и сверстниками, что, в свою очередь, дает детям опору при обдумывании нравственных понятий, становлении моральных суждений (Лисина, с. 92-100).

Поскольку развитие эстетического мироощущения базируется на определенном уровне общечеловеческого отношения к миру, опирается на комплекс нравственных качеств личности, то логично обратиться к данной возрастной характеристике младших школьников. По мнению психологов, этот возраст является сенситивным, то есть наиболее чувствительным периодом именно в плане этического развития. В возрасте 6–7 лет происходит становление мировоззрения, образов будущего, целостной картины мира, нравственных ценностей. Социальные и этические ценности приобретают для детей особый смысл и значимость. Наряду с эти выделяются личностные ценности ребенка, происходит их эмоциональное освоение. Это, в свою очередь, становится фундаментом для формирования у младшего школьника эмоционально-ценностного отношения к искусству.

Как отмечает Н.В. Власова в своем исследовании, посвященном особенностям развития эстетического отношения к миру у младших школьников, в период младшего школьного возраста особое место в развитии эстетического отношения к миру занимает эгоцентрическая мыслительная позиция ребенка. Родоначальником учения об эгоцентрической позиции ребенка является Ж. Пиаже, который установил, что мышление ребенка в шесть-семь лет характеризуется «центрацией» или

восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка, реально занимаемой им позиции. Такую спонтанную умственную позицию Ж. Пиаже назвал эгоцентризмом. Именно она, по мнению Н.В. Власовой, является прекрасной психологической основой (предпосылкой) для эффективного развития у младших школьников эстетического отношения к миру. При этом такие качества «детского эгоцентризма» как спонтанность и непосредственность мыслительной активности, особенности восприятия (отличающееся близким, родственным и непосредственным отношением к объекту наблюдения), специфика детской логики (очеловечивание, наделение сознанием, моральным смыслом и т.п.) являются несомненными достоинствами ребенка и способствуют развитию его художественной деятельности и эстетических функций (Власова, с. 37-40).

Что касается особенностей эстетического сознания, то здесь необходимо помнить, что одним из существенных качеств, отличающих младшего школьника, является присущая ему нерасчлененность сознания, которое охватывает всю совокупность его отношений к различным жизненным явлениям. Таким образом, эстетическое сознание для ребенка 7-10 лет не выделяется из этого недифференцированного единства и выделение его эстетических функций может быть только результатом направленного педагогического воздействия.

У детей младшего школьного возраста появляются элементы словесно-логического мышления, а их взаимодействие с наглядно-образным мышлением становится источником творческих компонентов когнитивных процессов. Недостаточно сформированное логическое мышление (с его операциями анализа и синтеза), безусловно, осложняет процесс формирования осознанного восприятия искусства. Поэтому, в первую очередь детям необходимы знания о средствах выразительности искусства, имеющих аналоги в жизненном опыте ребенка. Именно жизненный опыт должен стать основой для изучения всего объема выразительных средств различных видов искусства в младшем школьном возрасте.

Важной характеристикой интеллектуальной позиции младших школьников является, по мнению Ж. Пиаже, синкретизм, то есть склонность к оперированию глобальными образами вместо того, чтобы анализировать детали, к нахождению аналогии между предметами и словами неродственными друг другу (Пиаже Речь и мышл, с. 134). Способность детей младшего школьного возраста связывать все со всем приводит к тому, что ребенок, будучи неспособным к логическому рассуждению, соединяет ближайшее расположенные в пространстве и времени объекты, принимая связь впечатлений за связь вещей. Другими важными характеристиками умственной позиции детей являются интеллектуальный реализм (отнесение понятия к конкретному предмету) и анимизм (одушевление неживых предметов).

Еще одной отличительной возрастной особенностью младших школьников является их непосредственность и произвольность. Эта особенность традиционно считается «слабостью» детского мышления, хотя другой диалектической стороной непосредственности и произвольности ребенка является отсутствие чрезмерной тревожности, препятствующей эффективному эмоциональному восприятию искусства и анализу окружающего, интерес к звукам, краскам, слитность слабого рационального и сильного аффективного компонентов в эстетическом отношении к миру.

Большую роль в психическом развитии ребенка играет вторая сигнальная система, речь, язык. Словарь ребенка 6–7 лет насыщен обобщающими словами, обозначающими свойства предметов и явлений. Достаточно легко дети находят точные выразительные слова, метафоры для передачи своих эмоций и представлений. Речь младшего школьника обогащена синонимами, антонимами, они правильно сочетают слова по смыслу, осознанно употребляют родовые и видовые понятия. Дети способны давать определения, могут сочинять истории, рассказы, сказки, стихи.

В языковой компетенции младших школьников появляются слова, которые не являются отражением того или иного круга конкретных

предметов. К таким словам можно отнести оценочные категории (хорошо – плохо, добро – зло, правда – ложь и т.д.). При объяснении значения этих слов младшие школьники прибегают к аналогии и метафоре, к объяснению посредством сведения к известному – «объяснения через совпадение» (Блонский Л. П. Развитие мышл, с. 48). Вместе с тем, дети младшего школьного возраста имеют недостаточно большой объем словарного запаса, что сказывается на неумении детей логично излагать свои мысли. Выражению их чувств могут помочь виды художественной деятельности, не связанные со словесной.

Восприятие первоклассников характеризуется недостаточными навыками анализа воспринимаемых слов и всестороннего понимания качеств предметов. Оно во многом сводится лишь к узнаванию формы и цвета. Однако очень скоро в процессе школьного обучения ребенком приобретается опыт эффективной коммуникации с окружающим миром, опыт целенаправленного художественно-эстетического восприятия.

Характеризуя особенности проявления творческой активности младших школьников, отметим, прежде всего, что у детей этого возраста зачастую отсутствует ярко выраженное стремление к достижению высоких показателей в художественно-творческой деятельности. Это связано с тем, что продукт деятельности (в том числе, в области искусства) для младшего школьника представляет лишь субъективную новизну.

Вместе с тем, творческая активность младшего школьника в процессе художественной деятельности обычно заключается в поиске нового, в проявлении самостоятельности, в оригинальности способов и результатов этой деятельности, в умении видеть новую задачу в обычном и повседневном. Среди показателей творческой активности младшего школьника особое место занимает частота вопросов, адресованных учителю с целью познания нового, стремление младшего школьника участвовать в том или ином виде художественной деятельности, активность в дискуссиях. Еще одним показателем творческой активности является эмоциональный

настрой младшего школьника. Однако, свойственная детям этого возраста истощаемость может привести к быстрому угасанию творческой активности, если ее не заметить и не поддержать.

Знание возрастных особенностей младших школьников позволяет осуществить эстетическое воспитание с опорой на личный опыт ребёнка, то есть производить личностно ориентированное обучение наиболее приемлемым для этого возраста способом, опираясь на знание проблем, интересов и особенностей обучаемого.

Вместе с тем, личностный подход к эстетическому воспитанию младших школьников требует рассмотрения специфики развития **эстетических творческих способностей** в начальной школе. Остановимся на имеющихся в научной литературе характеристике структурных элементов эстетических творческих способностях младших школьников.

Известно, что А.В. Бакушинский, высоко оценивая художественное творчество детей, тем не менее, утверждал, что до семи и восьми лет деятельность ребенка носит внехудожественный, внеэстетический характер, что у него отсутствует потребность созерцания художественной формы эстетического объекта (Бакуш Худ.орг, с. 126). Однако большинство педагогов и психологов, занимающихся развитием **эстетического восприятия** младших школьников, отмечают, что не существует каких-либо серьезных препятствий, мешающих детям адекватно воспринимать произведения искусства. Они способны воспринимать образный язык различных видов искусства, основную идею, настроение музыкального или литературного произведения, живописного полотна и т.п.

Что касается особенностей эстетического восприятия младших школьников, то оно характеризуется, с одной стороны, ярким эмоциональным отношением к воспринимаемому эстетическому объекту, а с другой - недостаточной детализацией наблюдаемого эстетического объекта, неумением всесторонне охарактеризовать воспринимаемое произведение искусства. С одной стороны, это связано с тем, что воспринимая

произведения искусства целно и нерасчлененно, дети 6-7 летнего возраста, как правило, не могут выделить в произведении главное, отделить это главное от несущественных, второстепенных элементов, т.к. процесс углубленного анализа играет еще незначительную роль в их восприятии в целом. Именно поэтому исследователи акцентируют внимание на такой существенной особенности детского эстетического восприятия как целостность, нерасчлененность и синкретичность.

С другой стороны, яркое эмоциональное отношение младшего школьника к воспринимаемому произведению искусства и его неумение раскрыть его содержание может быть связано с неумением ребенка передать на вербальном уровне свои впечатления от эстетического объекта. Именно поэтому восприятие произведений искусства порой сопровождается мимикой, жестами, произвольными движениями, экспрессивными возгласами, спонтанными вопросами детей. В процессе обучения и воспитания эстетическое восприятие младшего школьника перестраивается, оно становится более эффективным, аналитическим, глубоким, менее эмоциональным.

Очевиден тот факт, что эстетическое восприятие ребенка зависит от его прежнего опыта. «Наше восприятие - писал П.М. Якобсон, - никогда не бывает «чистым», выключенным из впечатлений нашего жизненной практики, позволяющей нам действительно познавать соответствующие качества предметов» (Якобсон Психология чувств, с. 11). Поэтому уровень представлений ребенка о красоте и гармонии целиком зависит от условий жизни в и воспитания и может быть более или менее углубленным при одинаковой длительности контакта с произведением искусства.

Процесс эстетического восприятия порождает в ребенке эстетические переживания. При этом, по мнению А.Г. Ковалева, В.А. Крутецкого, П.М. Сухомлинского, П.М. Якобсона и др., именно младший школьный возраст наиболее благоприятен для интенсивного развития **эстетических чувств**.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка эмоционально-мотивационной сферы, которая связана с появлением новых интересов и сдвигов в иерархической системе потребностей ребенка. Известно, что С.Л. Рубинштейн выделял три уровня (ступени) в развитии эмоциональной сферы человека:

1. Элементарные чувствования как проявления органической аффективной чувствительности, играющие у человека подчиненную роль общего эмоционального фона, окраски, тона или же компонента более сложных чувств.

2. Разнообразные предметные чувства в виде специфических эмоциональных процессов и состояний (в том числе, эстетические чувства).

3. Обобщенные мировоззренческие чувства, выражающие общие более или менее устойчивые ценностные установки личности (Рубинштейн, с. 579).

Как замечает Е.С. Белоус, в эмоциональной сфере младшего школьника можно выделить лишь два первых уровня. При этом оттенки эмоций у младших школьников еще недостаточно глубоки, разнообразны и дифференцированы. Их формирование осуществляется от простого к сложному: от простых элементарных до сложно структурированных и иерархически организованных переживаний (Белоус, с. 47).

В младшем школьном возрасте эстетические чувства еще не глубоки и не разнообразны и часто находят выражение в ярком внешнем проявлении при восприятии эстетического объекта. Как замечает А.И. Буров, «эмоции детей, как правило, проявляются не столько в созерцании, сколько в деятельности», при этом непосредственное, живое и деятельностное знакомство с искусством имеет первоочередное значение в развитии эстетических чувств ребенка (Буров, с. 117-118). Лишь в процессе дальнейшего обучения и воспитания наблюдается их дифференциация и индивидуализация. Основой этих процессов является предшествующий эстетический опыт (Петрова, с. 34).

**Эстетические знания** в младшем школьном возрасте случайны, отрывисты, неполны, недифференцированы. Часть из них дети получают из повседневной жизни, часть получают в процессе занятий различными видами искусства, в которые вовлекаются взрослыми с целью приобщения детей к прекрасному. Эстетические знания не превращаются в сознании ребенка в стройную систему, запоминаются ими спонтанно, не представляют собой сложившихся алгоритмов.

В младшем школьном возрасте начинает формироваться **эстетический вкус**, который выражается через эстетические суждения. Необходимо отметить, что этот возрастной период является весьма трудным и сложным для формирования эмоционально-интеллектуальных оценочных суждений, т.к. мировоззрение учащихся находится в самой начальной стадии развития. Поэтому, как замечает М.А. Петрова, в младшем школьном возрасте нельзя говорить об эстетическом вкусе как устоявшемся свойстве личности. Однако это не означает, что его не следует воспитывать в начальной школе (Петрова, с. 35).

Обучение в начальной школе – это первые шаги осознанного освоения искусства. Представления о красоте характеризуют общую жизненную позицию, развитую эстетическую культуру. Осмысление этого позволяет нам утверждать, что у младших школьников существует вполне самостоятельное и определенное мнение о прекрасном. Дети равнодушны к красоте, замечают ее проявления, обозначают словом «красиво». Но отношения ребенка со средой не имеют той тонкости и многообразия как у взрослых. Хотя ребенок психологически и готов принять красоту как таковую, но это может произойти при соответствующем общении со взрослыми, поскольку младший школьник, зачастую будучи конформистом, безусловно полагается на эстетические оценки взрослого (Ильинская, с. 45).

Эстетическая оценка характеризуется принятием или непринятием воздействующих на ребенка эстетических качеств, свойств предметов и явлений окружающего мира. Основная трудность заключается в сложности

выявления эстетической оценки, поскольку в этом возрасте дети затрудняются с объяснением своего пристрастия к тому или иному эстетическому объекту.

Эстетические суждения выражаются детьми в виде коротких высказываний типа «нравится - не нравится», «люблю - не люблю», «хороший – плохой», «красивый – некрасивый». Логически обосновать свои предпочтения младшие школьники еще не могут, что объясняется особенностями развития их мышления, неразрывностью понятий, недостаточным уровнем знаний. Нерасчлененность восприятия, недифференцированность сознания, присущие ребенку младшего школьного возраста, объясняют его неспособность к более полному, развернутому эстетическому суждению. Имея свои внутренние критерии красоты, ребенок не способен довести их суть до сознания окружающих.

**Эстетические интересы** детей неустойчивы и разнообразны, что определяется недостаточно развитой мотивационно-волевой сферой, преобладанием произвольного внимания и большой впечатлительностью. Ребенок зачастую обращает внимание на окружающие его предметы и явления не потому, что он видит их эстетическую ценность, а потому, что они позволяют ему непосредственно выразить свои чувства.

Как и интерес, **эстетические потребности** младших школьников характеризуются неустойчивостью, при этом большую роль в их формировании играет склонность детей данного возраста к подражанию. Эстетические потребности младших школьников чаще всего выражаются в деятельности, направленной на их удовлетворении (музицировании, театрализации, рисовании, лепке и т.п.). Предметное содержание эстетической потребности младших школьников неоднородно и часто меняется под влиянием эстетических воздействий, оказываемых в семье, товарищами, средствами массовой коммуникации. Непостоянство эстетических потребностей детей влияет на легковесность, поверхностность их эстетического восприятия, что в свою очередь определяет необходимость

более целенаправленного развития активного, творческого отношения к эстетическим объектам (Белоус, с. 48).

Художественное **воображение** занимает центральное место в структуре эстетических творческих способностей человека. Исследователи (Мелик-Пашаев, Новлянская и др.), отводя художественному воображению одну из высших ступеней в иерархии различных форм и видов воображения, считают, что именно особенности детской психики создают благоприятные условия для начала развития художественного воображения уже в начальной школе. Известно, что уже сам факт поступление ребенка в школу оказывает чрезвычайно большое влияние на развитие воображения детей.

Образам воображения младших школьников присущи особая яркость, наглядность, подвижность и изменчивость. Особенно интенсивно совершенствуется воссоздающее воображение, так как в соответствии с существующей программой и методами обучения ученику приходится о многом узнавать из рассказов учителя или из книг.

Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, но он больше доверяет продуктам своего воображения и меньше их контролирует, а потому воображения в общеупотребимом значении этого слова, то есть чего-то такого, что является ненастоящим, вымышленным, у ребенка, конечно, больше, чем у взрослого. Однако не только материал, из которого строится воображение ребенка, беднее чем у взрослого, но и характер комбинаций, которые присоединяются к этому материалу, их качество и разнообразие значительно уступают комбинациям взрослого.

Образ, созданный воображением ребенка, всегда ситуативен и субъективен, большей частью ценен лишь для самого создателя, и если созданный продукт реализуется во внешнем мире, то обычно не очень совершенно. При этом ребенок комбинирует свои впечатления с удивительной легкостью. Потому ребенок всегда имеет преимущество в легкости комбинаций, а взрослый - в содержательности своих комбинаций.

Причина такой легкости - неразвитость мышления, ограниченность жизненного опыта.

Таким образом, эстетические творческие способности ребенка закономерно связаны с его интеллектуальным и эмоциональным созреванием, что, в свою очередь определяет развитие и совершенствование системы эстетических запросов и ценностей младшего школьника.

### **1.3. Концептуальные положения личностно ориентированного подхода к эстетическому воспитанию младших школьников**

Для обоснования целей личностно ориентированного эстетического воспитания в начальной школе важно определиться в вопросе о стратегической цели образования в современной гуманитарной парадигме, которая состоит в осмыслении человеком своего места в мире. В конечном счете, речь идет о восприятии образования как процесса овладения различными способами взаимодействия с миром, на основе которого происходит обогащение, развитие личности обучающегося (Зеер Психология с.38-39). Таким образом, истинным полем конечной логической реализации личностно ориентированного подхода в эстетическом воспитании младших школьников является процесс, который должен представить каждому ребенку, опираясь на его природные эстетические творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры, возможность раскрыть свой личностный потенциал через продуктивную художественно-творческую деятельность.

**Общеметодологическими ориентирами** эстетического воспитания, направленного на развитие личности младшего школьника являются аксиологический и синергетический принципы, а также принципы природосообразности и продуктивности.

С позиций *аксиологии* личностно ориентированное эстетическое воспитание можно рассматривать как процесс преодоления противоречия между предлагаемыми ученику универсальными (творчество, переживания, отношения) и художественно-эстетическими ценностями, с одной стороны, и его собственными переживаниями и оценками, с другой. Таким образом, аксиологический принцип в личностно ориентированном эстетическом воспитании предлагает субъективацию объективно существующих эстетических ценностей, то есть создание условий свободы их выбора и принятия самим ребенком. Тем самым разрешается одно из противоречий современного процесса эстетического воспитания - несовпадение между жизненным опытом ученика, в котором иногда преобладает совершенно иная эстетика (вследствие влияния на ребенка массовой культуры) и содержанием современного процесса эстетического воспитания. Недооценка влияния социального контекста на художественное формирование ребенка приводит к тому, что школа не всегда справляется со своей ролью активного фактора эстетического совершенствования социальной среды, «хотя могла бы и должна стать одним из важнейших институтов развития художественной культуры страны» (Собкин, с. 25). При разработке содержания эстетического воспитания на передний план должна быть выведена приоритетность личностно-смысловой сферы обучающегося, т.е. ценностные отношения и мотивы деятельности ученика. При отборе содержания эстетического воспитания важно предусмотреть такие произведения искусства, которые апеллируют к личному опыту школьников, к их чувствам и эмоциям, побуждают их к сравнениям и сопоставлениям, к выражению собственной эстетической оценки, стимулируя развитие критического мышления, ценностных художественно-эстетических ориентаций учащихся. Приоритетность личностно-смысловой сферы ученика должна побуждать педагога заботиться о понимании и принятии учеником целей и задач эстетического воспитания, включать личный опыт учащихся в общую

структуру содержания уроков искусства, используя его как фактор изучения программного материала.

Большая роль в личноно ориентированной педагогике искусства принадлежит *синергетическому* принципу, который, с одной стороны, позволяет рассматривать личноно ориентированное эстетическое воспитание как сложноорганизованную систему, обладающую способностями к самоорганизации, саморазвитию. Эта система не может быть жестко обусловлена и запрограммирована извне, источники ее развития находятся в ней самой, их надо видеть, поддерживать, возвращать. С другой стороны, синергетический принцип предполагает высокий уровень культуры коммуникации педагога и учеников в процессе художественно-эстетической деятельности, создание в процессе эстетического воспитания условий предоставления каждому учащемуся возможности индивидуального развития эстетических творческих способностей.

Опора в процессе организации личноно ориентированного эстетического воспитания на *принцип природосообразности*, в основе которого лежит учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, предусматривает не только учет специфики развития художественных способностей обучаемого. Он также предполагает определение возможного для данного возраста и пола ребенка уровня развития субъективных личностных свойств, на формирование которых следует ориентироваться в процессе эстетического воспитания. Вместе с тем принцип природосообразности ограждает ребёнка от чрезмерного давления, отвергая насилие, прямое принуждение, стимулируя у ученика чувство удовлетворения, ощущения успеха от удачно осуществляемой художественной деятельности.

Принцип *продуктивности* нацеливает на продуктивную художественно-творческую (а не только на воспроизводящую) деятельность в процессе эстетического воспитания. Это обеспечивает внутренние приращения не только в виде художественно-эстетических знаний, навыков и

умений, но и развитие креативности младших школьников. В компонентном составе содержания личностно ориентированного эстетического воспитания акценты должны падать не столько на «знаниевую», сколько на деятельностьную составляющую как основу развития активной творческой личности. Приоритетность опыта художественно-творческой деятельности в процессе эстетического воспитания не значит, что недооцениваются знания, а предполагает их практическую направленность, деятельность по их активному применению.

В качестве **специфических методологических ориентиров** личностного подхода к эстетическому воспитанию нами выделены герменевтический, рефлексивный, интенциональный и интегративный принципы.

**Принципы педагогической герменевтики в личностно ориентированном эстетическом воспитании.** Философская герменевтика, основоположниками которой являются Х.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер, П. Рикер, Ф. Шлейермахер, В. Дильтей и др., трактуется как наука понимания «текста», которым принято считать не только все то, что создано человеком (книги, произведения искусства, здания), но и самого человека и его поступки (История философии, с. 412), как искусство толковать непонятное, объяснять смысл чужого языка или знака. В последнее время идеи герменевтики все чаще привлекают внимание педагогов-исследователей (Закирова, Самойлов, Фролова), трактующих педагогическую герменевтику как педагогику понимания, толкования и интерпретации. Более того, как замечает в своем исследовании Л.П. Самойлов, становится очевидным тот факт, что концепции личностно ориентированного образования «в своих обоснованиях не в полной мере учитывают развивающий потенциал рассматриваемого феномена, хотя известно, что понимание – это работа сознания, направленная на смысл» (Самойло, с. 4). Именно понимающее образование открывает мир человеку, а человека миру, и именно образование должно учить ребенка понимать.

Правомерность герменевтического подхода объясняется спецификой педагогики как науки и сферы практической деятельности «с ее преимущественным вниманием к единичным фактам действительности, которые трудно постигнуть исключительно в рамках логико-гносеологических подходов» (Загвязинский, Атаханов, с. 113).

С позиций герменевтики образование призвано «не просто готовить к жизни, а само стать жизнью, где педагог и учащиеся воспринимают окружающий мир и друг друга как тексты различных типов» (Самойлов, с. 5). В этой связи весьма актуальным является обращение к «текстам» художественной культуры, творящим саму способность к пониманию человека человеком. Следует также заметить, что предпосылки к становлению «понимающей» личности начинают формироваться в младшем школьном возрасте, когда наиболее стремительно происходит формирование ценностно-смысловой сферы и индивидуального личностного опыта ребенка.

Проектирование личностно ориентированного эстетического воспитания, основанного на гуманитарной методологии педагогики, вполне соотносится с важнейшими категориями герменевтики, оперирующей такими понятиями как «ценность», «смысл», «диалог», «эмпатия», «понимание». Понимание в педагогике искусства можно рассматривать как создание чувственного образа, умение выразить знание на естественном для ребенка языке, нахождение общего художественного замысла, постижение эмоций, внутреннего мира другого человека.

Педагогическая герменевтика включает две группы методов понимания: методы интерпретации содержания и методы, помогающие педагогу постичь внутренний мир ребенка в его своеобразии и целостности, проникнуть в глубину его переживаний, опираясь на эмпатийное отношение на основе диалога.

Опора на педагогику понимания, рассматриваемую как искусство объяснения, включает семантическую, информационно-смысловую и языковую компетентность. Это умение объяснять и интерпретировать

произведения искусства можно резюмировать с помощью девиза французского философа-герменевтика П. Рикера: «больше объяснять, чтобы лучше понимать» (История философии, с. 414-416). При этом раскрытие смыслов, заложенных в «художественных текстах», может опираться на принцип герменевтического круга. Суть этого принципа, являющегося одним из краеугольных камней здания герменевтики, довольно проста и сводится к тому, что всякое понимание начинается с постижения целого, опираясь на которое переходят к познанию его частей, а потом на основе знания частей получают более полное знание целого (Гадамер, с. 56).

Исходя из данного принципа, можно выделить следующие уровни понимания и интерпретации произведений искусства в процессе эстетического воспитания:

- уровень «предвосхищения» (информация об авторе, эпохе, жанре и т.п.; повторение базовых искусствоведческих понятий, актуализация предшествующего эстетического опыта учеников);

- уровень «погружения» (эстетическое восприятие произведений искусства, эстетическое переживание, анализ художественной формы, средств художественной выразительности и т.п.);

- уровень «интерпретации» (осмысление услышанного, увиденного или прочитанного).

Опора в педагогическом процессе на принципы герменевтического круга позволяет, по мнению Е.В. Сенько, выделить еще одно поле «понимания» - его «операционную или технологическую составляющую» [Сенько, с. 16]. Он же указывает на то, что вхождение в герменевтический круг открывает педагогу новое видение педагогического процесса, создает предпосылки для гуманитарно направленной организации образовательной практики.

Опора на принципы герменевтики в процессе эстетического воспитания предполагает использование еще одного метода понимания - метода аналогии, на основе которого выстраиваются обучающие метафоры.

Понятие «обучающая метафора» не идентично филологическому содержанию этого термина. Если главной целью литературной метафоры является описательность, то обучающая метафора ставит своей задачей изменение, создание новой шкалы ценностей. Создание обучающих метафор предполагает выявление положительных впечатлений ребенка, его увлечений, любимых героев и т.п. Это помогает создавать метафору, наиболее правдоподобную и доходчивую для детей.

Обучающие метафоры благодаря работам целого ряда исследователей, таких как Дж. Миллс и Р. Кроули ( ), Д. Гордон ( ), А.А. Плигин ( Развитие познавательных стратегий школьников: теоретические основы и практика. / Под редакцией Плигина А.А. М: ЮОУ ДО г.Москвы, 2005. - 253 с.), М. Павлова ( ), стали целенаправленным инструментом изменения человеческого опыта сначала в области психологической коррекции личности, а затем и в области педагогики. Р. Бэндлер и Д. Гриндер сформулировали основные представления о механизмах воздействия метафор на человека (Миллс, с. 25), согласно которым сюжетная линия в обучающей метафоре представляет собой поверхностную структуру, которая является лишь мостиком между слушателем и скрытым в рассказе сообщением. Включение в действие ассоциированной с сюжетной линией глубинной структуры значения, косвенно соотнесенной со слушателем, приводит к установлению личностной связи и взаимодействию между рассказом и внутренним миром слушателя. Таким образом, обучающая метафора, в отличие от литературной, ставит своей задачей изменение, новое толкование, создание иной шкалы ценностей, помогая ученику искать ответы, решения, возможности, ресурсы *внутри* себя.

Современная герменевтика особое внимание уделяет эмпатии, т.е. пониманию на основе чувств, эмоци<sup>1</sup>, симпатии. Поэтому герменевтически ориентированный тип образования должен иметь в себе элемент переживания и сопереживания с другими. Проблема сегодняшнего эстетического воспитания зачастую в том и состоит, что оно не развивает механизм эмпатии, уделяя больше внимания словесному, рассудочному

началу. Это связано со стереотипами традиционного образования, приоритетом которого является информация, знание.

Феномен эмпатии тесно связан с миром искусства. Прототипом эмпатии является понятие «вчувствование», появившееся в немецкой теории эстетики. Изначально оно применялось только в контексте восприятия произведений искусства и объектов природы, и лишь позднее – в контексте восприятия другого человека, когда американский психолог Э.Титченер и ввел термин «эмпатия» (переведя с его помощью немецкое слово *einführung* - «вчувствование в ...») (Щебетенко, с. 29-30). Не случайно среди различных видов эмпатии выделяют художественную или эстетическую эмпатию (Большунова, с. 41-43), которая проявляется как эмоциональное сопереживание, способность к идентификации с художественными образами. Действительно, искусство, создавая целостную картину мира в единстве мысли и чувства, развивает способность к сопереживанию, являющуюся фундаментом любого понимания человека человеком. Поэтому эстетическая эмпатия через вчувствование в художественный образ помогает глубоко входить в мир воображаемых ситуаций, «вчувствоваться» в мир других людей, реальных или воображаемых.

**Принципы рефлексивного подхода в личностно ориентированном эстетическом воспитании.** Понятие рефлексии заимствовано в категориальный аппарат педагогики из философии и социальной психологии. Этот термин означает процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, склонность анализировать свои переживания, размышлять о своем психическом состоянии. В то же время в социальной психологии рефлексия выступает в форме осознания субъектом того, как другие понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

В педагогическом понимании рефлексивный подход предполагает следующие трактовки этого понятия:

1. Осознание субъектом средств и оснований деятельности, их

изменений (К.Я. Вазина, Г.А. Голицын, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Н.В. Самоукина и др.).

2. Процесс установления отношений между деятельностью и их структурными образованиями - действиями, средствами (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, А.Я. Найн, В.И. Слободчиков и др.).

3. Выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта (О.С. Анисимова, О.А. Конопкин, А.А. Тюков, Г.Н. Щедровицкий) (Найн Рефлекс, с. 38).

Рефлексия включает два основных направления - рефлексия со стороны педагога и рефлексия со стороны ученика. Заметим, что рефлексия педагога является его профессиональным качеством, инструментом его педагогического мастерства. Так, А.Я. Найн рассматривает педагогическую рефлексию как способность педагога осознавать, анализировать, подвергать критическому осмыслению то, как его действия и поступки, приемы управления образовательным процессом воспринимаются обучающимися, способствуют реализации обучения и воспитания (там же, с. 53).

А.В. Хуторскоой выделяет в рефлексии как образовательной деятельности две сферы: онтологическую, относящуюся к содержанию предметных знаний, и психологическую, обращенную к ученику и его деятельности, определяя ее как «мыследеятельностный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности» (Хутор, с. 120-121).

Опора на рефлексивный подход в педагогике искусства требует предоставления обучаемому дополнительного времени для обдумывания и анализа новой художественно-эстетической информации, используя стратегии задавания вопросов, поощрения самооценки учащегося, критического анализа учебной ситуации. Тем самым процесс обучения, развивающий навыки рефлексии, дает определенную гарантию того, что обучение не закончится в ту же самую минуту, как ученик покинет класс. Более того, как замечает П.Г. Щедровицкий, освоение новой информации

происходит лишь при условии, когда «в дело включается направляемая рефлексия», на основе которой выбираются способы решения учебных задач или способы рассуждения. Лишь в этом случае усвоение нового учебного материала выступает как «прямой продукт рефлексивного процесса», а не как результат многократного повторения (Щедровицкий, с. 52).

В лично ориентированном эстетическом воспитании младших школьников наиболее эффективной является «рефлексия чувств», т.е. описание чувств и ощущений, вызванных восприятием произведений искусства. При этом рефлексия чувств и ощущений может протекать как на вербальном уровне, так и на невербальном уровне с помощью рисунков, движений, ритма, тембра.

**Принципы интенциональности в лично ориентированном эстетическом воспитании.** Известное еще с древних времен понятие «интенция» традиционно трактуется как *цель, намерение, стремление*. Позже с учетом новейших социально-психологических и психологических наблюдений в это понятие была введена такая характеристика, как мотивация, подчеркивающая тот факт, что смысловые связи в любых процессах социальной коммуникации поддерживаются, прежде всего, на уровне понимания мотивов и целей людей, вступивших в общение.

М.А. Холодная выделяет три типа ментальных структур, характеризующих интенциональный опыт человека: предпочтения, убеждения и умозаключения. Она же говорит о том, что игнорирование интенционального опыта младшего школьника приводит к тому, что падает (по сравнению с дошкольным возрастом) темп интеллектуального развития и, «что самое печальное, снижается творческий потенциал ребенка» (Холод, с. 134-137).

При педагогической интерпретации интенциональности ее содержательным звеном выступают «мотивационно-смысловые структуры аффективного и когнитивного планов, определяющие особенности взаимодействия личности с социокультурной средой, другими людьми и

продуктами их деятельности» (Зыбина, с. 86). Несмотря на то, что само понятие не нашло пока широкого применения в педагогике, явление, которое оно обозначает, составляет неотъемлемый компонент организации учебного процесса. А.И. Шевченко замечает, что, говоря об интенциональности в обучении, зачастую рассматривают ее как субъективную готовность личности к обучению, доступность для обучающегося учебного материала, развитие мотивации к обучению (Шевче, с. 110-111). Нетрудно заметить, что содержание понятия «интенциональность» в данном ракурсе во многом сходно с таким традиционным понятием педагогики как познавательная активность. В то же время интенциональность представляет, по мнению исследователя, более конкретную дидактическую категорию: она определяет исходное условие, при котором становится возможной организация педагогического процесса в соответствии с принципами сознательности и активности.

Компонентами интенциональности в обучении являются эмоциональные переживания и поведенческие паттерны. Первое означает, что самостоятельными элементами образовательного процесса могут оказаться не только слова, изображения, звуки, но эмоции и ассоциации. Второй компонент подчеркивает важность осмысленной, интенционно совпадающей педагогической коммуникации, важнейшей составляющей которой являются диалогические взаимоотношения между участниками учебно-воспитательного взаимодействия.

Опора на принципы интенциональности в процессе эстетического воспитания связывается с несколькими моментами.

**Во-первых**, это стремление к увеличению адекватных интерпретаций, анализа того, что *хотел, предполагал, намеревался* сказать, выразить, передать писатель, художник, композитор. Необходимо отметить, что адекватное восприятие произведения искусства связано с навыками полноценно «эстетически осваивать» исходную мотивационно-целевую структуру художественного произведения, то есть с умением видеть

и понимать его объемно, целостно, выделяя главное и второстепенное, прослеживая способы реализации автором своих замыслов. Путь к постижению интенциональности или *смысла* при таком варианте эстетического восприятия всегда самостоятелен, даже и в тех случаях, когда рядом находится педагог. Важно поэтому разграничивать *адекватное восприятие*, и восприятие *правильное*, по указанию, когда предлагается усвоить, принять готовое знание, без самостоятельного “карабканья” по ступенькам понимания, что практически всегда провоцирует скуку и отторжение.

**Во-вторых**, опора на принципы интенциональности в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания - это создание системы своеобразного «сопряженного взаимодействия» между учеником и педагогом в процессе эстетического восприятия. М.И. Яновский обозначил этот важный элемент общения с произведениями искусства как «энергия», «эффект ауры», благодаря которому могут расширяться перцептивные поля, сенсорное восприятие, чувственная ткань сознания (Яновский с. 87-89).

**В-третьих**, личностно ориентированное эстетическое воспитание, опираясь на индивидуальный интенциональный опыт ученика (являющийся, по всей видимости, непосредственным истоком креативности человека), должно содействовать проявлению детских предпочтений, убеждений, догадок, а также развитию способности оценивать свою деятельность, предвосхищать последствия, находить ошибки. При этом процесс освоение новых эстетических понятий, с точки зрения интенционального подхода, должен учитывать основные фазы, выделенные М.А. Холодной (Холод, с. 228-229):

1. *Мотивировка* - создание условий для осознания необходимости нового способа описания своего предыдущего художественно-эстетического опыта.

2. *Категоризация* - введение знаково-символического и визуального обозначения эстетического понятия.

3. *Обогащение* - накопление и дифференциация опыта оперирования вводимым эстетическим понятием.

4. *Перенос* - применение усваиваемого эстетического понятие в новых ситуациях.

5. *Свертывание* - реорганизация всех имеющихся у ребенка сведений об эстетическом понятии и превращение его в обобщенное знание.

**Принцип интегративности в лично ориентированном эстетическом воспитании.** Интегративный принцип, предполагает взаимодействие и интеграцию искусств в процессе лично ориентированного эстетического воспитания. Опора на интегративный принцип обеспечивает целостное развитие личности, развивая способности к синтезу знаний из различных видов искусства, формируя целостную картину мира, развивая эмоциональную сферу, творческое воображение и симультанное мышление учащихся.

Тема единства и родства искусств не впервые звучит в художественно-эстетической педагогике. Важными в аспекте проблемы интеграции в области художественно-эстетического воспитания являются работы Е.А. Бодина, Р.Ф. Брандесова, М.А. Верб, И.Ф. Гончарова, О.А. Курилина, Н.В. Мирецкой, Е.В. Назайкинско, Ю.Н. Петрова, А.Л. Ренанской и др. На сегодняшний день тема интеграции различных видов искусств несомненно занимает лидирующие позиции в при обсуждении проблем эстетического воспитания. Справедливость этого положения иллюстрирует давно реализующееся в педагогической практике взаимодействие изобразительного искусства, музыки, литературы в процессе проведения уроков по дисциплинам эстетического цикла.

Интегративная модель обучению искусству помогает осуществить ученику под руководством учителя последовательный перевод сообщений с одного языка искусства на другой, в процессе которого происходит усвоение эстетических знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов. При этом интеграция различных видов искусств в

учебном процессе может рассматриваться с трех сторон: как цель обучения, как средство обучения и как средство развития.

Выступая в качестве *цели обучения*, интеграция способствует созданию целостного представления о мире. В качестве *средства обучения* интегративный подход позволяет найти общую платформу сближения предметных знаний различных дисциплин эстетического цикла. Наконец, интеграция может выступать как *средство развития* ребенка: творческих способностей, способностей к обобщению, диалектического мышления, познавательного интереса и др.

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». При этом комплексный подход к освоению искусства, оптимизируя творческие способности человека, развивает его воображение, формирует универсальные способности, важные для любых сфер человеческой деятельности (Ванслов, с. 27).

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. 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.

История культуры демонстрирует многочисленные образцы синтеза разных видов искусства (от синкрезиса древнейших времен до синтеза поздних этапов), которые подтверждают высокую результативность совокупного художественного воздействия. Таковы синкретизм духовной культуры первобытного человека, художественно-этический комплекс древнеегипетского храма, «мусический» комплекс в Древней Греции. Проблема синтеза различных видов искусств привлекала к себе внимание в эпоху Высокого Ренессанса. Дух Возрождения сформировал сложную систему взаимосвязи искусств, базирующуюся уже не на синкретическом переплетении, а на общности поиска выразительных средств. Художественная культура романтизма выдвигает свою концепцию синтеза искусств, создающихся на единой основе, управляемых едиными законами, а потому способных обогатить друг друга и дополнить. Импрессионизм продемонстрировал еще более тонкое и сложное слияние искусств в сфере выразительности художественного языка.

Эстетическая, искусствоведческая и педагогическая литература оперирует понятиями «взаимодействие» и «комплекс» различных видов искусств. Каждое из них имеет свой, нетождественный смысл. Так, понятие «взаимодействие» предполагает такое сочетание различных видов искусства, при котором каждый вид может быть свободно заменен другим, причем на их соотношение могут влиять разнообразные факторы. Категория «комплекс» в педагогической литературе органично связана с проблемой целостности, формирующейся из различных видов искусства, которые в системе целостности утрачивают свою относительную самостоятельность. При этом связь между различными элементами является более глубокой и органичной, чем при «взаимодействии», так как каждый вид искусства подчиняется целому, общему художественному замыслу. Формы комплексного воздействия искусства могут быть различными (Комплексное использование искусств, с. 10):

1. «Синтетическая», означающая способность формировать «полифонию интеллектуальных, нравственных и эстетических чувств».
2. «Последовательная», при которой в основе лежит изучение одного вида искусства, а другие являются вспомогательными.
3. «Связывающая», основанная на принципе системного изучения искусств в процессе преподавания предметов эстетического цикла.

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 эстетического воспитания должен осуществляться на основе учета художественно-образной природы различных видов искусства, их специфических законов.

Используя выражение М.М. Бахтина о том, что «...наиболее напряженная и продуктивная жизнь культуры проходит на границах отдельных ее областей, а не там и не тогда, когда эти области замыкаются в своей специфике» (Бахтин Эстетика, с. 329-330), можно утверждать, что самое интересное в интеграции различных видов искусств происходит не при наложении одного вида искусства на другой и выделении при этом общего и различного, а тогда когда они сопоставляются. Речь идет о комплексном воздействии различных видов искусства для наиболее полного раскрытия проблемности какого-либо явления. В данном случае каждый вид искусства может высвечивать какую-либо грань явления, потому что каждый вид искусства оказывает специфическое воздействие на человека и может вносить коррективы в его восприятие, делая его стереофоническим.

В своем становлении проблема комплексного освоения различных видов искусства прошла определенную эволюцию, от использования в качестве наглядного материала до самостоятельной, особой формы познания действительности. Так, комплекс искусств активно привлекается для художественно-эстетического развития личности (Е.В. Ремнева), развития

эстетических чувств (Т.Н. Иванова), художественных взглядов (Л.М. Баженова), музыкальных интересов (Н.И. Лысина), эстетического восприятия (Н.А. Терентьева), для художественно-творческого развития личности (Т.Г. Пеня). Более того, принцип комплексного использования искусства объявлен одним из ведущих в современной концепции художественно-эстетического воспитания.

Интегративная модель обучения искусству включает в себя несколько уровней:

**Уровень «понятий и явлений»** - предполагает параллельное использование одних и тех же понятий для описания разнородных художественно-эстетических явлений. Основные задачи данного уровня:

- выявление специфики различных средств художественной выразительности;
- осознание внутренних связей между пространственными и временными видами искусства;
- развитие аудио-визуального восприятия.

**Уровень «форм и структур»** предполагает поиск и соединение в опыте представлений о средствах выразительности различных видов искусства в новом, ранее не встречавшемся сочетании; создание новых художественных образов на основе комбинирования и использования приемов агглютинации, гиперболизации, схематизации, типизации. Основные задачи данного уровня состоят:

- в преодолении эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля;
- в развитии гибкости и оригинальности мышления;
- в развитии способности конструировать художественный образ.

**Уровень «целей и сущности»** является тем уровнем, когда комплексное освоение различных видов искусства рассматривается как частный способ достижения единой цели, например, формирование

эстетического сознания личности, художественных взглядов, эстетического восприятия, развития эстетических творческих способностей.

Наглядно этот уровень представлен в исследовании А.Я. Данилюка, который, рассматривая основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств, разработал теоретическую модель интеграционных процессов в образовании. Согласно этой модели, мыслительный процесс осуществляется в системе как минимум двойного кодирования: вначале информация оформляется по одним правилам, а затем перекодируется и представляется уже в другом виде. По мнению автора, интеграция - это не только и не столько слияние в одном синтезированном курсе элементов разных учебных предметов, но, прежде всего, процесс соединения разных потоков информации в сознании ученика, приводящее к формированию новых понятийных и смыслообразующих структур. Таким образом, сознание ученика является ведущим фактором интеграции в образовании, а деятельность педагога обеспечивает этот процесс и рассматривается как основной интеграционный механизм (Данилюк, с. 188).

Общетеоретические представления о компонентах личностно ориентированного процесса эстетического воспитания позволяют поставить вопрос о моделировании качественно нового содержания данного процесса.

Моделирование является важным методом познания внешнего мира и прогнозирования. Это положение неоднократно отмечалось в работах многих ученых, таких, как Л.О. Вальт, В.М. Гастев, В.А. Глушков, О.Я. Гельман, К.Е. Морозов, А.И. Уемов, В.В. Чавчанидзе. В развитии теории и практики моделирования задействованы научные исследования из различных областей философии, формальной и математической логики, психологии, педагогики, математики и информатики. На основе этих наук строятся и исследуются модели, используемые человеком для представления знаний и решения задач из разных предметных областей.

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Метод моделирования является

интегративным, так как он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

Необходимо отметить, что большая сложность, взаимосвязанность, многофакторность, изменчивость педагогических объектов сильно затрудняет моделирование педагогических явлений. Результаты взаимодействия и развития всех факторов учебного процесса не могут быть детально предсказаны. Это соответствует синергетическим представлениям о порядке и хаосе, о самоорганизации сложных систем. Именно в синергетике получили обоснование «мягкие» модели, которые должны преобладать при возникновении сложных, нетипичных проблемных ситуаций, а также задач развития различных качеств личности.

Как замечает В.А. Тестов, в «мягкой» модели процедура обучения - это не передача знаний как эстафетной палочки от одного человека к другому, а создание условий, при которых становится возможным процесс самообразования ученика в результате его активного и продуктивного творчества. В основе «мягких» моделей лежит гибкий подход к управлению учебным процессом через советы и рекомендации. При отсутствии «жестких» целей главная роль отводится не технологии, а стратегии обучения, т.е. принципам отбора содержания и его построения в соответствии с личностными особенностями обучаемых (Тестов, с. 38).

Попытка разработать модель личностно ориентированного эстетического воспитания заставила нас более пристально взглянуть на реализацию личностно развивающих функций образовательного процесса в модели «Логических уровней» крупнейшего философа XX века Г. Бейтсона, представленную в книге «Экология разума» в рамках методологии эколого-антропологического подхода (Бейтсон).

Данная модель включает несколько базовых уровней обучения и развития человека: окружение, поведение, способности, убеждения и

ценности, идентификация. Исходя из этого подхода, нами была разработана модель личностно ориентированного эстетического воспитания. Данная модель, как своеобразный аналог реального объекта, воспроизводит наиболее существенные характеристики исследуемого нами процесса и включает следующие уровни:

**Уровень «окружения» или «образовательной среды» личностно ориентированного эстетического воспитания** отвечает на вопрос «где, как и с кем делать?». На этом уровне отбираются, изменяются, адаптируются действия применительно к условиям, в которых реализуется поставленная цель личностно ориентированного эстетического воспитания.

Затем идет **уровень «действий и результатов»**, который отвечает на вопрос «что необходимо сделать, какие действия необходимо осуществить?». Этот уровень включает определение основных стратегий личностно ориентированного эстетического воспитания, изучение существующих средств и технологий, разработку эффективной обратной связи.

Следующий уровень личностно ориентированного эстетического воспитания – **уровень «способностей»** - отвечает на вопрос «как можно достигнуть цели?». На этом уровне приходится иметь дело с особенностями восприятия, поведения, когнитивных процессов и т.д., направляющих действия обучаемых. Функция этого уровня - осознание различий в эстетических творческих способностях учеников и обеспечение выбора направления как для их развития, так и для достижения поставленной цели.

**Уровень «мотивации»** в личностно ориентированном эстетическом воспитании является одним из основных уровней, влияющих на движение от цели к действию, и отвечает на вопрос «почему это необходимо?».

Наконец, высший уровень - **уровень «цели или видения»** - отвечает на вопрос «что является целью?». Функция этого уровня - создание более широкого видения цели эстетического воспитания, создание системы более высокого уровня, определяющей и убеждения, и действия, и организацию учебно-воспитательного процесса.

Рассмотрим подробнее каждый уровень модели личностно ориентированного эстетического воспитания.

### **I. Уровень «Цели или видения» личностно ориентированного эстетического воспитания.**

Широкое видение выдвигаемой нами цель личностно ориентированного процесса эстетического воспитания - представление возможности каждому ребенку раскрыть свой личностный потенциал через продуктивную художественно-творческую деятельность, опираясь на его природные эстетические творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры - побуждает к развитию личности в процессе эстетического воспитания сразу в трех сферах:

- рациональной сфере, в которой формируется суждение, оценка, вкус, способность понимать воспринятое;
- чувственной сфере, в которой формируются эстетическое восприятие, чувство, переживание;
- творческой сфере, в которой формируется способность воссоздавать и создавать образ, интерпретировать воспринятое.

Такое целостное видение включает более широкое проблемное пространство, вовлекая в процесс эстетического воспитания более широкие процессы и взаимодействия.

### **II. Уровень «Мотивации» личностно ориентированного эстетического воспитания.**

Понятие мотивации чаще всего определяют как специфический механизм активации, обеспечивающий удовлетворение потребностей человека и достижение его целей. Семантическое содержание обсуждаемого уровня «мотивации» модели личностно ориентированного эстетического воспитания несколько отличается. В данном случае речь идет о том, что мотивация процесса личностно ориентированного эстетического воспитания, с одной стороны, обеспечивает подкрепление, которое поддерживает развитие эстетических творческих способностей ученика. С другой стороны,

мотивация определяет степень, с которой обе стороны образовательного процесса принимают или отвергают цель лично ориентированного эстетического воспитания.

Обсуждая особенности формирования мотивации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания, следует, прежде всего, отметить полимотивную природу художественной деятельности, в основе которой лежит удовлетворение целого комплекса потребностей: познания, творчества, эстетического наслаждения, общения. Полимотивность художественной деятельности в свою очередь определяется ее полифункциональностью. Эти функции были впервые описаны М.С. Каганом, который, развивая идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, выделил художественную, гедонистическую, коммуникативную, познавательную и творческую функции художественной деятельности (Каган Роль, с. 30).

Полифункциональность процесса мотивирования художественно-эстетической деятельности требует выделения следующих конструктов:

1. «Эйфорическая» мотивация, связанная со стремлением человека к переживанию состояния поглощенности, увлеченности, погруженности в процесс эстетического восприятия, с получением удовольствия от процесса занятий художественно-эстетической деятельностью, с умением эмоционально погрузиться в захватывающее содержание произведения искусства.

Впервые термин «эйфорическая мотивация» был предложен Н.Э. Таракановой, исследовавшей особенности мотивационной сферы музыкантов (Тарак, с. 57). Впрочем, состояние творческого вдохновения, эстетического наслаждения, характеризующее переживание эйфории, а также восторга свойственны не только музыкальной, но художественно-эстетической деятельности вообще. Оно отражает одну из ведущих потребностей художественной деятельности - потребность в эстетическом наслаждении, разрядке, создании определенного настроения.

2. Мотивация аффилиации (от англ. affiliation - соединение, связь). Под аффилиацией понимается потребность человека в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений с людьми. Мотивация аффилиации связана с коммуникативной функцией художественно-эстетической деятельности. Как отмечает Х. Хекхаузен, человек, стремящийся к аффилиации, должен добиться определенного созвучия своих переживаний переживаниям партнера, что побуждало бы обе стороны к взаимодействию и ощущалось бы ими как нечто приятное, приносящее удовлетворение и поддерживающее чувство собственной ценности (Хекхаузен, с. 290). Цель аффилиации с точки зрения стремящегося к ней можно было бы определить как поиск приятия, желанности себя, дружеской поддержки и симпатии со стороны партнера по аффилиации. Однако подобное определение подчеркивает в отношениях аффилиации лишь одну ее сторону, а именно получение, и пренебрегает другой, отдачей. Вот почему гораздо точнее определить цель мотивации аффилиации в процессе эстетического воспитания как установление взаимной и доверительной связи между обучающим и обучаемым, когда каждый из участников образовательного процесса относится друг к другу приязненно, принимает его, дружески поддерживает и симпатизирует ему.

3. Познавательная мотивация, направленная на актуализацию мотивационных состояний обучаемого, связанных с формированием познавательной активности в процессе лично ориентированного эстетического воспитания.

Познавательная мотивация включает в себя две составляющие:

- 1) стремление к приобретению знаний, необходимых для ориентировочно-ознакомительной художественно-эстетической деятельности;
- 2) потребность в овладении различными способами и приемами художественно-эстетической деятельности.

Данные компоненты должны сливаться в наиболее развитые модификации познавательной потребности - потребность в самообразовании и потребность в художественно-творческой деятельности.

Познавательная мотивация художественно-эстетической деятельности связана с тремя группами мотивов (Тарасов, с. 27):

1) непосредственно-побуждающие, основанные на эмоциональных проявлениях личности (положительных или отрицательных эмоциях) по отношению к произведениям искусства, личности педагога, получению похвалы или награды;

2) перспективно-побуждающие мотивы, которые основаны на понимании значимости художественно-эстетической деятельности вообще или того или иного предмета эстетического цикла в частности;

3) интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания, в том числе произведений искусства: любознательность, познавательный интерес, желание расширить культурный кругозор и т.д.

4. Мотивация творческой деятельности. Потребности человека в творчестве, также как потребности в познании и эстетике находятся на самом высоком уровне. Эта созидательная творческая деятельность «не восполняет что-то, а создает новое в человеке, предстает как экспрессия, рост и развитие человека" (Леонтьев Псих мех мот, с. 25). Мотивация творческой деятельности в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания должна базироваться на следующих принципах:

1) *Учет стратегий воспитания и обучения.* По мнению Л.Б. Ермолаевой-Томиной, низкая творческая активность и слабо выраженные способности к творческой деятельности преобладают у детей, которые общаются с педагогами, которые используют такую стратегию, как диктат (Опыт экспериментального изучения, с. 118). Наоборот, высокий уровень развития креативности у детей обнаруживается в случае демократического отношения педагогов. Это положение особо актуально, когда речь идет о

процессе эстетического воспитания в начальной школе. Как замечает А.П. Ершова, «многие учителя совершенно не готовы к творческой работе с детьми, которая может вызвать определенное нарушение принятой на уроке дисциплины. А с командных позиций (обычных для наших школ) эстетического воспитания быть не может» (Ершова, с. 6-7).

2) *Опора на развитие мотивации достижения.* Мотивация достижения - это одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудач. Мотивация достижения может быть определена как попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека по все видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может привести или к успеху, или к неудаче. Поэтому сама идея достижения сконцентрирована вокруг двух возможностей: достижения успеха или избегания неудачи (Х.Хекхаузен, с. 266). Первая из них проявляется в инициативном поведении, в стремлении человека к творческому поиску.

Мотивация достижения предполагает высокие результаты, предусматривая наличие в деятельности таких компонентов, как упорство в достижении цели, высокое качество работы, значительный уровень сложности решаемых задач и многие другие не менее важные качества. В случае преобладания тенденции избегания неуспеха человек уклоняется от участия в деятельности, связанной с риском и необходимостью проявлять ответственность и инициативу.

Как замечает А.В. Тараканов, стремление к успеху активизирует творческие ресурсы человека, он идет на риск, надеясь на успех и удачу (Тараканов). Это довольно часто касается изобретений и научных открытий, но это может также относиться и художественно-творческой деятельности, и к эстетической деятельности детей.

3) *Вовлечение ученика в совместную художественную деятельность* на доступных для него уровнях педагогического процесса. Как отмечают

В.С. Ротенберг и В.В. Аршавский, генетически заложены только предпосылки к творческой деятельности, а «...потребность в поиске развивается в прямой зависимости от степени вовлечения ребенка в деятельность, в общение со сверстниками и взрослыми» (Рот и Арш, с. 32).

4) *Актуализация творческого компонента поведения самого педагога.* Педагог должен быть сам творческим человеком для того, чтобы эффективно организовывать пространство творческой деятельности своих учеников, так как именно подражание творческому человеку в условиях нерегламентированной воспитательной и образовательной среды способствует формированию творческих эстетических способностей у ученика.

Следует отметить, что большинство педагогов принимают в качестве основной терминальной ценности эстетического воспитания ценность творчества, понимают необходимость развития креативности детей на уроках эстетического цикла. Вместе с тем, сами учителя зачастую невысоко оценивают свой уровень творческих способностей. Так, проведенное нами анкетирование будущих учителей начальных классов обнаружило достаточно низкую самооценку уровня развития собственных творческих способностей. Лишь 15% опрошенных оценило уровень их развития как «высокий» и «выше среднего». Подавляющее большинство остались недовольны уровнем развития своих творческих способностей, при этом четверть студентов (25,8%) оценила их уровень как «низкий» и «очень низкий». Результаты самооценки уровня развития творческих способностей были подтверждены и показателями уровня развития воображения у будущих педагогов. Выяснилось, что у 63% опрошенных эти показатели не достигали даже среднего уровня.

Между тем установлено, что педагоги, ориентированные на формирование узкоремесленнических (технических) умений и навыков, а, следовательно, на репродуктивный характер межличностного взаимодействия в процессе эстетического воспитания, "блокируют"

эмоционально-эстетическую и творческую активность учащихся. Это позволяет объяснить некоторые установленные ранее особенности эстетического развития детей не только (и не столько) недостатками системы эстетического воспитания, но (и прежде всего) особенностями индивидуально-личностного воздействия педагога (Мирошник).

### **III. Уровень «Способностей» личностно ориентированного эстетического воспитания.**

Развитие эстетических творческих способностей является определяющим фактором при переходе к конкретным действиям, осуществляемым в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания. У этого уровня две одинаково важных функции:

1. Обеспечение возможности восприятия поставленных задач.
2. Обеспечение возможности решения поставленных задач.

Первая функция требует изучения и понимания различий не только в эстетических творческих способностях детей (специальных художественных способностей, эстетического восприятия, эстетического вкуса, художественного воображения и т.д.), но и в когнитивных способностях обучаемых (стилях мышления, внимания, памяти и т.п.), а также в их поведении. Вторая функция связана с расширением и обогащением собственных «фильтров восприятия» самого педагога.

Процесс эстетического воспитания как любой познавательный процесс, включает в себя три компонента: приобретение опыта (обучаемость), выбор ситуации для его применения (мышление) и преобразование опыта (креативность). Это определяет и трехкомпонентность уровня «способностей»:

1. Способности, «ответственные» за приобретение опыта.
2. Способности, определяющие продуктивность применения опыта.
3. Способности, связанные с процессом преобразования приобретенного опыта.

#### **IV. Уровень «Действий и результатов» личностно ориентированного эстетического воспитания.**

Этот уровень включает в себя как определение основных средств и технологий личностно ориентированного эстетического воспитания, так и разработку эффективной обратной связи между участниками образовательного процесса.

Выделим два, наиболее важных, на наш взгляд, компонента данного уровня модели личностно ориентированного процесса эстетического воспитания. Первый компонент - это интегративная личностно ориентированная технология эстетического воспитания. Второй компонент - это процесс педагогического управления, основанного на диагностировании, коррекции, итоговом учете и контроле уровня развития эстетических творческих способностей учащихся начальных классов.

Остановимся подробнее на рассмотрении интегративной личностно ориентированной технологии, которая, по мнению И.Е. Мелкозеровой, не только дает возможность включить ученика в разнообразную деятельность, повышающую качество его образования, но и требует соответственного расширения этой деятельности, обеспечивая ее интегративным подходом к содержанию образования (Мелкозерова, с. 61).

Прежде всего, рассмотрим само понятие «технология», правомерность его использования применительно к процессу эстетического воспитания.

М.Е. Бершадский в статье «В каких значениях используется понятие "технология" в педагогической литературе?» выделил основные области применения данного понятия (Бершадский, с. 18):

1. «Технология» как искусство, мастерство преподавания, общения с учащимися. Понятие включает множество конкретных приемов взаимодействия с учениками в самых различных ситуациях.

2. Классическая «технология» (алгоритмическая парадигма). Применяется для описания моделей образовательного процесса в соответствии с парадигмой производственного технологического процесса.

Модель строится на теоретической основе и включает в себя: модель личности учащегося с описанием параметров, подлежащих контролю, и способов их диагностики; систему педагогических воздействий на учащегося, состоящую из известных операций, реализующих определенную теоретическую концепцию научения; систему диагностично и операционально определенных целей образования.

3. «Технология» личностно-центрированного образования (стохастическая парадигма). Применяется для описания стохастических моделей образовательного процесса, основанных на проектировании среды обучения, которая влияет на вероятность его протекания в различных направлениях.

Вышеприведенное положение в известной степени уже дает ответ на вопрос: каковы свойства и специфика личностно ориентированной технологии эстетического воспитания? Предметом проектирования взаимодействия в личностно ориентированном эстетическом воспитании должна выступать не точно выверенная цепочка технологических операций, а «авторская деятельность педагога по проектированию учебной деятельности... с ориентацией на тип психического развития учащихся и учет личных возможностей педагога» (Н.А. Алексеев, с. 104). В этой методологии деятельность управления постоянно учитывает неопределенность и случайность процесса эстетического воспитания младших школьников, когда снятие внешнего принуждения, сопряженное с осмысленным творческим заданием, создает обстановку для совместной и самостоятельной художественно-творческой работы учащихся.

В личностно ориентированной системе уровень детальности проектирования ограничен принципами неопределенности, в соответствии с которыми предусмотреть все подробности невозможно, да и не нужно. Таким образом, основополагающим в проектировании личностно ориентированного эстетического воспитания является разработка определенной системы педагогических действий, направленных на создание культуросообразной

среды обучения и обеспечивающих овладение содержанием эстетического воспитания на основе развития смысловых, эстетических творческих способностей, освоения способов эстетического освоения действительности и развития личности ребенка.

Личностно ориентированная интегративная технология эстетического воспитания включает следующие составляющие:

1. Технология учебных художественно-творческих задач, включающая межсистемные (межпредметные) учебно-творческие задачи и «малые творческие» задачи.

Первая группа учебно-творческих задач – межсистемные (межпредметные) учебно-творческие задачи, расположенные на стыке разнокачественных знаний, понятий, тем. Основные цели данного типа задач:

1. Осознание внутренних связей между пространственными и временными видами искусства.

2. Преодоление эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля.

3. Развитие элементарно-ассоциативного уровня восприятия произведений искусства.

Разработка межсистемных задач осуществляется путем вычленения особо важных межсистемных (межпредметных) проблем на основе целостного восприятия различных видов искусства. Решение этих задач способствует формированию особо важных межсистемных способов мышления, преодолению эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля.

Вторая группа учебно-творческих задач - «малые творческие» задачи. Их особенностью является то, что они не требуют для своего решения специальных знаний. Основная цель данного типа задач - развитие воображения путем использования приемов агглютинации, гиперболизации, заострения, схематизации, типизации. Условия для их решения создаются простой установкой педагога. Задачи этой группы имеют специфическое

содержание, заключающееся в собственном смысловом и образном выборе решения. Использование таких задач способствует развитию эстетических творческих способностей, так как дает средство ориентации в таких приемах развития воображения как (Рос.пед.энцикл, с 164):

- агглютинация - соединение различных, в реальности не соединяемых свойств, качеств, частей предметов;
- гиперболизация – преувеличенное изменение размеров предмета;
- заострение - акцентирование каких-либо признаков;
- конвергентная схематизация - сглаживание различий предметов и активное изыскание черт сходства между ними;
- типизация - выделение существенного, повторяющегося в однородных фактах и воплощение их в конкретном образе.

## 2. Технология «Коммуникативной триады».

Равноправными составляющими коммуникативной триады являются ученик, учитель и эстетический объект (см. схему 5). Данный подход предполагая, что все участники процесса эстетического воспитания являются равноправными субъектами коммуникативной деятельности, отличается от так называемой “воспитательной модели”, в которой педагог, осваивая художественное произведение, пытается “донести” его до учащегося. Точнее, не собственно смысл, идею авторского творения, а свою личностную интерпретацию как единство правильную. Художественно-эстетический анализ в этом контексте осуществляется на уровне констатации, что само по себе в эстетическом восприятии ученика практически ничего не меняет. Учащийся при таком подходе “берет картинку”, проговариваемую учителем, не погружаясь при этом в интонационную сущность произведения, не исследуя художественное пространство, выступая в роли консумента получаемой информации.

В основе коммуникативной триады лежит учебный диалог, который считается одним из центральных технологических аспектов концепции личностно ориентированного подхода в образовании. С одной стороны,

лично ориентированный диалог в педагогике искусства - это общение по поводу произведений искусства, а с другой – по поводу «своего Я и другого в художественном произведении» (Гаспарович, с. 55).

Процесс взаимодействия учителя и учащихся в учебном диалоге технологически сложен и неоднозначен в силу многогранности и неповторимости диалогического взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

Е.К. Тепишкина, рассматривая эстетико-воспитательный потенциал учебного диалога, отмечает, что его основой, базой является «вопрос, подталкивающий ученика к диалогу, направленный на разрешение того или иного противоречия» (Тепиш, с. 89). Именно вопросам принадлежит исключительное место в процессе лично ориентированного эстетического воспитания: пронизывая всю обучающую и учебную деятельность, они формируют творческое мышление обучаемых, их эстетические интересы; помогают осмыслить различную эстетическую информацию, выработать эстетические вкусы обучаемых; совершенствуют организационные формы эстетического воспитания. Рассмотрим базисную триаду вопросов, лежащих в основе учебного диалога на уроках эстетического цикла.

Познание эстетического объекта как целого основывается на исследовании его свойств. На этом этапе он рассматривается преимущественно со своей внешней стороны, доступной живому созерцанию. Вычленение внешней стороны и объекта в целом коррелируется постановкой вопросов "Что и как?". Это определяет постановку первой группы вопросов, где поиск ответов подсказывается наглядной ситуацией: «Какие краски, какие звуки, какие образные сравнения?».

Следующим этапом исследования выделенного эстетического объекта является вскрытие причинно-следственных связей, сравнение, нахождение общего и различного. Этому этапу познания эстетического объекта соответствует постановка вопросов "Почему, каким образом?". Это вопросы,

рассчитанные на обоснование, эстетическую оценку, на обобщение, определение, классификацию.

Третья группа вопросов, побуждающих учеников к поиску, открытию, ставит спрашиваемого с самого начала в новую ситуацию «Как бы, если бы, что могло бы?». Особенностью последней группы вопросов является то, что они способствуют развитию эстетических творческих способностей, стимулируя эвристические функции мышления следующими способами:

1. Создание и анализ проблемной ситуации, вызывающей затруднение и стимулирующей эстетические интересы и личностный смысл.

2. Поиск недостающей информации и выбор путей решения проблемы.

3. Творческая интерпретация новой художественной информации и способов художественной деятельности.

### 3. Технология нейролингвистического программирования.

Данная психолого-педагогическая технология индивидуализации учебно-воспитательного процесса находит все более широкое применение в зарубежном и отечественном образовании для «исправления школьного конвейера» (М. Гриндер), «ускоренного обучения» (Л.Ллойд), повышения эффективности коммуникации между обучающими и обучающимися (С.В. Ковалев), сокращения сроков обучения и оптимизации индивидуального развития и обучения (А.А. Плигин, М.А. Павлова, И.Н. Максименко, Е.С. Гобова, Ю.Л. Пахомова и др.), как средство личностно ориентированного воспитания (А.Д. Барбитова).

Нейролингвистическое программирование изучает структуру субъективного опыта людей, то есть то, как устроены наши знания и опыт. Оно занимается разработкой языка описания знаний и опыта, раскрытием механизмов и способов моделирования опыта с целью совершенствования и передачи выявленных моделей другим людям.

С течением времени НЛП разработало много очень мощных инструментов и навыков для построения коммуникации и изменений в разных видах деятельности, включающих образование, творчество и

воспитание детей. Технология нейролингвистического программирования, благодаря умению обнаружить систематически повторяющиеся, устойчивые элементы мышления и поведения человека, с одной стороны, позволяет понять и определить предпочитаемые ребенком способы получения, запоминания и переработки воспринимаемой эстетической информации, тем самым помогая формировать способности к разнообразным способам переработки художественной информации в процессе эстетического восприятия. С другой стороны, технология НЛП помогает созданию эффективной коммуникации между педагогом и учеником в процессе эстетического воспитания.

Процесс лично ориентированного эстетического воспитания может опираться на ряд инструментов нейролингвистического программирования:

*1. Сбор информации о репрезентативной системе ученика.*

Репрезентативная система в рамках нейролингвистического программирования определяется как система представления в сознании закодированной сенсорной (полученной органами чувств) информации об окружающем мире. В нашем мозгу эта информация трансформируется в некоторую репрезентацию (представление) или модель. Эти индивидуальные модели называются репрезентативными системами. В первую очередь мир воспринимается зрительно, на слух и в ощущениях. Система, которая используется чаще, чем другие, называется предпочитаемой репрезентативной системой человека (визуальной, аудиальной, кинестетической). Предпочитаемую репрезентативную систему можно определить с помощью сенсорно окрашенных слов–предикатов (наречий, прилагательных, глаголов), а также нейрологических (направление взгляда) и поведенческих индикаторов.

Умение определять предпочитаемые репрезентативные системы учащихся в процессе эстетического воспитания, с одной стороны, улучшает сенсорную компетентность педагога, позволяя более точно и быстро определять различные типы эстетического восприятия детей, а с другой -

помогает учителям разрабатывать пути развития новых возможностей восприятия искусства.

## *2. Создание раппорта.*

В общем случае «раппорт» (от англ. rapport - связь, взаимоотношения, взаимопонимание, согласие) можно считать характеристикой согласованности взаимодействия элементов в системе. Создание раппорта определяется как установление доверия, гармонии и сотрудничества во взаимоотношениях. В учебно-методическом пособии С.В. Ковалева «НЛП педагогической эффективности» раппорт рассматривается в качестве базового условия хорошей коммуникации и взаимодействия, что позволяет сделать любое сотрудничество, в том числе и педагогическое, «экологичным и эффективным» (Ковалев С.В., с. 45).

Раппорт обеспечивает взаимопонимание и подстройку под типичные мыслительные стратегии другого человека для систематизации и понимания его опыта и получаемых от него сообщений и установления взаимоотношений между людьми на уровне доверия и взаимной ответственности. Как замечает М.А. Павлова в книге, раскрывающей особенности методики повышения грамотности учеников начальных классов на основе нейролингвистического программирования, «раппорт - это довольно хрупкие формы обратной связи в процессе общения, вызывающие в собеседнике ощущение того, что его понимают, что он нравится» (Павлова, с. 6).

Раппорт - это связь между людьми, характеризующаяся наличием взаимных позитивных эмоциональных отношений и определенной мерой взаимопонимания. В случае хорошего раппорта у ученика появляется чувство доверия к учителю. В ходе установки раппорта важно суметь подстроиться (ненавязчиво использовать) под предпочитаемые ребенком речевые предикаты, позы, жесты, голосовые характеристики и т.д.

## *3. Установка «якорей» на позитивные опыты и ресурсы.*

«Якорь» в нейролингвистическом программировании - это любой раздражитель, который включает ряд внутренних реакций и/или действий. Якорение определяется как «процесс формирования в нас бессознательных программ нашего поведения на основании однократного или более длительного ассоциирования некоего стимула с некоторой реакцией» (Ковалев, с. 95). Якоря могут быть визуальные, аудиальные, кинестетические и пространственные. В школьной практике чаще всего используются дисциплинирующие и позитивные «якоря».

#### **V. Уровень «Образовательной среды» личноно ориентированного эстетического воспитания**

Данный уровень определяет внешние возможности или ограничения, в рамках которых происходит процесс эстетического воспитания. Он, прежде всего, связан с изменениями в позиции педагога, которые требуют, чтобы из участника педагогического процесса передачи знаний педагог стал субъектом личноно ориентированного процесса эстетического воспитания, учась формировать у себя и своих учеников новые личностные качества, адекватные изменяющимся условиям и адаптируемые к ним. Новые целевые акценты требуют существенного изменения в позициях ученика и учителя, а также в характере их общения в процессе эстетического воспитания.

Образовательную среду личноно ориентированного эстетического воспитания мы определяем как специально организованное пространство взаимодействия и развития участников процесса эстетического воспитания, включающее такие компоненты как **согласованность информационных ресурсов** с потребностями субъектов эстетического воспитания и создание **эффективной коммуникации** в процессе эстетического воспитания.

При рассмотрении первого компонента нам представляется весьма актуальным опора на полимодальное эстетическое восприятие ребенка в процессе личноно ориентированного эстетического воспитания. Известно, что в зависимости от доминирования того или иного способа поступления и переработки информации анализаторные системы человека могут быть

представлены в трех основных категориях: визуальной, аудиальной и кинестетической. Каждый индивид, обладая всеми тремя модальностями восприятия, на самом деле использует с максимальной нагрузкой лишь одну из них - ведущую анализаторную систему. Именно благодаря ей и осуществляется самый эффективный доступ к информации у конкретного человека.

Как показано в работах зарубежных и отечественных исследователей (Арнхейм, Бэндлер, Плигин, Павлова и др.), ведущая система восприятия во многом определяет способы приема и переработки информации у людей разных возрастов. Так, школьники с доминирующей зрительной модальностью имеют широкое поле зрительного восприятия, у них проявляется тенденция к образному запоминанию, мышлению. Им присущи интуитивные "визуальные" решения, которые, как правило, трудно вербализовать. Школьники с аудиальным типом восприятия лучше воспринимают информацию "на слух", у них лучше развито слуховое восприятие, чем зрительное, что в частности проявляется в восприятии символично-знаковой информации. Учащиеся «кинестетики» формируют свои представления об окружающем мире преимущественно с помощью чувств и двигательных ощущений.

Однако восприятие человека нельзя свести лишь к функционированию анализаторных систем. Более глубокий уровень восприятия связан с изменением той сенсорной формы, в которой информация была первоначально получена. Поэтому часто, получая информацию в одном канале восприятия (визуальном, аудиальном и кинестетическом), мы "перепредставляем" ее внутри себя в другом, предпочитаемом, "ведущем" канале. Этот процесс особенно характерен для восприятия искусства, так как оно, как известно, основано на синестезии, т. е. на одновременной и неосознаваемой связи между различными сенсорными каналами восприятия.

Понимание предпочитаемых ребенком способов получения, запоминания и переработки воспринимаемой информации, помогает

формировать способность к “передвижению” от одного способа мышления к другому. Поэтому многосенсорное представление эстетической информации позволяет, с одной стороны, каждому ученику воспринять ее, используя свой ведущий канал восприятия, с другой, развивает второстепенные сенсорные каналы.

При рассмотрении второго компонента образовательной среды личностно ориентированного эстетического воспитания необходимо отметить, что ориентация на личностный подход в педагогике искусства обеспечивается не только созданием условий для удовлетворения эстетических и художественных потребностей учащихся, развитием их личностно-смысловой сферы, но и поощряющим и стимулирующим характером взаимодействия ученика и учителя. В рамках данного подхода признается право ученика на собственное мнение и даже право ученика на ошибку. Несогласие ученика с учителем не рассматривается как сопротивление, которое непременно надо преодолеть. В личностно ориентированном эстетическом воспитании “сопротивление” должно считаться естественным следствием различного восприятия эстетических объектов, различий в художественно-эстетических ценностях и установках ученика и учителя.

Необходимость изучения и проектирования новых форм коммуникации приобретает наибольшую актуальность для задачи развития эстетических творческих способностей личности. С одной стороны, никакая деятельность человека не имеет такого опыта и стольких средств для манипуляции с информационными элементами с целью превращения их в объекты коммуникации, как искусство. С другой стороны, эффективное руководство процессом личностно ориентированного эстетического воспитания должно основываться на использовании ряда обязательных навыков и умений эффективной коммуникации. К ним мы относим:

1. Коммуникационные или речевые навыки и умения, такие как:
  - умение ясно, четко и эмоционально рассказывать о «прекрасном»;

- умение использовать в своей речи разнообразные сенсорно окрашенные слова (предикаты);

- умение анализировать высказывания детей о произведениях искусства и давать им аргументированную оценку.

## 2. Перцептивные навыки и умения, такие как:

- умения слушать и слышать высказывания детей, что означает умение воспринимать другого человека полностью, во всех его вербальных и невербальных проявлениях, а также воспринимать свои реакции, возникающие в ответ на то, что говорит человек;

- умение правильно (в том числе и на невербальном уровне) понять чувства и настроение ребенка;

- умение сопереживать, понимать состояние ребенка, соблюдать чувство такта (способность к эмпатии);

- умение анализировать реакции детей и свои собственные (способность к рефлексии и саморефлексии).

## 3. Интерактивные (взаимодействие в процессе общения) навыки и умения, такие как:

- умение устанавливать контакт с детьми;

- умение проводить беседу, обсуждение;

- умение корректно излагать свое мнение;

- умение задавать вопросы;

- умение сформулировать требование;

- умение общаться в конфликтных ситуациях.

Средства педагогической поддержки должны обеспечивать как общую педагогическую поддержку всех учащихся (например, создание общего эмоционального фона доброжелательности), так и средства индивидуально-личностной поддержки, предполагающие первоначальную диагностику с последующей регистрацией динамики процессов развития эстетических творческих способностей, репрезентативных (сенсорных) систем, эмоциональной сферы каждого ученика.

### **Выводы по первой главе**

Позитивная динамика развития педагогической идеологии в области эстетического воспитания на современном этапе, появление разнообразных альтернативных подходов, новые методы работы, современные педагогические технологии свидетельствуют об одной из важнейших тенденций обновления данного процесса - его стремления к реализации личностного подхода к преподаванию искусства детям. Вместе с тем, известные на сегодняшний день подходы нельзя признать в полной мере удовлетворительными. Все они, в значительной степени являются обезличенными, что свидетельствует о перспективности новой стратегии в педагогике искусства – лично ориентированного эстетического воспитания.

Своеобразие процесса эстетического воспитания в начальной школе обусловлено, прежде всего, общими возрастными особенностями младших школьников, которые являются тем психологическим фоном, на котором происходит развитие эстетической креативности детей. Младший школьный возраст является сенситивным периодом в плане этического развития и зарождения социального «Я», заключающегося в стремлении достичь общности взглядов и оценок с учителями и сверстниками, что, в свою очередь, дает детям опору при обдумывании нравственных понятий. Особое место в развитии эстетического отношения к миру занимает эгоцентрическая мыслительная позиция ребенка, что является основой для эффективного развития у младших школьников эстетического отношения к миру. Творческая активность младшего школьника в процессе художественной деятельности обычно заключается в поиске нового, в проявлении самостоятельности, в оригинальности способов и результатов этой деятельности. Не существует каких-либо серьезных препятствий, мешающих детям адекватно воспринимать произведения искусства. Они способны воспринимать образный язык различных видов искусства, основную идею,

настроение музыкального или литературного произведения, живописного полотна и т.п.

Младший школьный возраст наиболее благоприятен для интенсивного развития эстетических чувств и формирования эстетического вкуса, который выражается через эстетические суждения. Образы художественного воображения младших школьников характеризуются особой яркостью, наглядностью, подвижностью и изменчивостью. В целом, эстетические творческие способности ребенка закономерно связаны с его интеллектуальным и эмоциональным созреванием, определяющим развитие и совершенствование системы эстетических запросов и ценностей младшего школьника.

В реальной практике эстетического воспитания в начальной школе, существуют серьезные проблемы по созданию условий, способствующих личностному развитию ребенка в процессе его общения с явлениями, укладываемыми в рамки представлений о «прекрасном». Это определило необходимость разработки концептуальных положений личностного подхода к педагогике искусства и создания на их основе структурно-функциональной модели личностно ориентированного эстетического воспитания.

Первым шагом на пути разработки концептуальных основ личностно ориентированного эстетического воспитания стало решение вопроса целеполагания. Для обоснования целей личностно ориентированного эстетического воспитания необходимо было определиться в вопросе о стратегической цели образования в современной гуманитарной парадигме, которая состоит в осмыслении человеком своего места в мире. В конечном счете, речь идет о восприятии образования как процесса овладения различными способами взаимодействия с миром, на основе которого происходит духовное обогащение и творческое развитие личности обучающегося. Таким образом, истинным критерием логически завершенной реализации личностно ориентированного подхода в эстетическом воспитании младших школьников стал процесс, представляющий каждому

ребенку, опираясь на его природные эстетические творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры, возможность раскрыть свой личностный потенциал через продуктивную художественно-творческую деятельность.

Наряду с общеметодологическими ориентирами эстетического воспитания, направленного на развитие личности младшего школьника (аксиологический и синергетический принципы, а также принципы природосообразности и продуктивности), нами были выделены специфические методологические ориентиры личностного подхода в педагогике искусства - герменевтический, рефлексивный, интенциональный и интегративный принципы.

Общетеоретические представления о компонентах личностно ориентированного процесса эстетического воспитания позволили поставить вопрос о моделировании качественно нового содержания данного процесса. Исходя из методологии эколога-антропологического подхода Г. Бейтсона, описавшего процессы обучения и изменения человека, нами была разработана модель личностно ориентированного эстетического воспитания. Данная модель, как своеобразный гомолог реального объекта, содержит наиболее существенные характеристики исследуемого нами процесса и включает следующие уровни:

Уровень «окружения» или «образовательной среды» личностно ориентированного эстетического воспитания отвечает на вопрос «где, как и с кем делать?». На этом уровне отбираются, изменяются, адаптируются действия применительно к условиям, в которых реализуется поставленная цель личностно ориентированного эстетического воспитания.

Уровень «действий и результатов» отвечает на вопрос «что необходимо сделать, какие действия необходимо осуществить?». Он включает определение основных стратегий личностно ориентированного эстетического воспитания, изучение существующих средств и технологий, разработку эффективной обратной связи.

Уровень «способностей» отвечает на вопрос «как можно достигнуть цели?». На этом уровне приходится иметь дело с особенностями эстетического восприятия, эстетических чувств, художественного воображения, когнитивных процессов и т.д., направляющих действия обучаемых. Функция этого уровня - осознание различий в эстетических творческих способностях учеников и обеспечение выбора направления как для их развития, так и для достижения поставленной цели.

Уровень «мотивации» в личностно ориентированном эстетическом воспитании является одним из основных уровней, влияющих на движение от цели к действию, и отвечает на вопрос «почему это необходимо?». Этот уровень опирается на 4 ключевых убеждения: желательность результата; уверенность в достижении цели; убежденность в возможности ее осуществления; ответственность за процесс ее осуществления. Мотивация, с одной стороны, определяет, какое количество внутренних ресурсов будет мобилизовано, с другой стороны, стимулирует и активизирует процесс реализации цели личностно ориентированного эстетического воспитания.

Наконец, высший уровень - уровень «цели или видения» - отвечает на вопрос «что является целью?». Функция этого уровня - создание более широкого видения цели эстетического воспитания, создание системы более высокого уровня, определяющей и убеждения, и действия, и организацию учебно-воспитательного процесса.

## **ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЦЕССА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **2.1. Технологические аспекты реализации личностно ориентированной модели эстетического воспитания в начальной школе**

Выявление аспектов практической реализации модели личностно ориентированного эстетического воспитания в процессе формирующего педагогического эксперимента вывело нас на необходимость разработки конкретных подходов к построению образовательной программы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Б.М. Неменский так определил достаточные и необходимые условия целостности курса общеэстетического развития для младших школьников (Неменский, с. 124):

- наличие эстетического отношения определенного вида искусства к жизни как общей основе всех видов художественного творчества, единого корня, из которого произрастает многоствольное дерево искусств;
- наличие понимания единой сущности искусств;
- наличие в языке определенного вида искусства наряду с зонами специфическими общих зон (таких как изобразительность, ассоциативность образа, ритм, метафора и т.п.), что обусловлено идеями комплексности искусства, восходящими к традициям древности;
- наличие понимания искусства как введения в художественную культуру в преподавании различных дисциплин эстетического блока начальной общеобразовательной школы.

Все вышеупомянутые условия содержит в себе музыкальное искусство. Вместе с тем, в процессе разработке программы мы опирались не на один вид

искусства, а на комплексный подход, на интеграцию различных видов искусств в процессе эстетического воспитания младших школьников.

Сегодня мало кто отрицает необходимость комплексного подхода к эстетическому воспитанию в начальной школе. Интегративное изучение основ искусства не только посильно, но и наиболее органично для ребенка, так как художественные способности детей «полифоничны», движение их художественного мышления от образов музыкальных к литературным, изобразительным, пластическим, театральным подвижно, носит характер перетекания. И передовая педагогическая практика иногда интуитивно, иногда вполне сознательно развивается в направлении синкретизации в преподавании искусства, особенно, когда речь идет о детях дошкольного и младшего школьного возраста.

Данный подход обусловил выделение ряда системообразующих принципов построения уроков эстетического цикла в начальных классах

1. Принцип реализации целостного, комплексного подходов к организации уроков эстетического цикла в начальных классах.

2. Принцип образного и тематического единства уроков эстетического цикла в начальных классах.

3. Принцип систематического вовлечения младших школьников в творческую деятельность, реализуемую в процессе выполнения адекватных творческих заданий.

4. Принцип структурирования содержания уроков эстетического цикла в начальных классах с учетом общих закономерностей искусства, возрастных и психологических особенностей младших школьников.

Вышеуказанные принципы были интегрированы нами в программе «Вижу. Слышу. Чувствую», которая разрабатывалась в опоре на следующие положения:

***1. Целостный подход должен реализовываться на основе тематического принципа построения как всей программы в целом, так и каждого конкретного урока.***

Известно, что существует несколько вариантов структурирования музыкального, изобразительного, литературного материала: по жанровому, хронологическому, проблемно-тематическому, историко-культурному принципам. Мы считаем, что в начальных классах наиболее приемлемым является тематический принцип, позволяющий максимально сосредоточить внимание школьников на ключевых понятиях. В связи с этим материал структурируется по отдельным блокам гнездовым способом таким образом, что одна, выбранная тема, стягивает к себе цикл музыкальных, литературных, изобразительных произведений, являясь своеобразным «ассоциативным контрапунктом».

Основой программы является музыкальное искусство, что обусловлено несколькими причинами.

**Во-первых,** музыка является наиболее сензитивным видом художественной деятельности в младшем школьном возрасте. Известно, что эффективность воспитательного процесса непосредственно зависит от того, в какой степени содержание, форма, средства и способы, используемые в воспитательной деятельности, согласуются с возрастными особенностями учащихся (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, З.Н. Новлянская, Б.М. Теплов, Б.П. Юсов, Д.Б. Эльконин). Для каждого определенного вида психической деятельности существуют оптимальное время наиболее интенсивного и благоприятного развития, которое получило наименование сенситивного периода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Б.Г. Ананьев определял сенситивные периоды как «типичные проявления конвергенции натурального и культурного развития ребенка», как состояние повышенной восприимчивости ребенка к социально-культурным (педагогическим) воздействиям (Ананьев Избр, с. 18). Б.П. Юсов, исходя из концепции о сенситивных периодах в развитии ребенка и положений А.Н. Леонтьева о характерных признаках ведущих типов деятельности, пришел к выводу о том, что данные периоды развития психики ребенка, как периоды повышенной восприимчивости к определенному рода

внешним воздействиям, имеют прямое отношение и к процессу эстетического воспитания (Юсов, с. 44). «Каждому периоду из периодов развития сознания ребенка, - пишет Б.П. Юсов, - соответствует ведущий на данном этапе тип художественной деятельности, который находится в связи с особенностями структуры личности ребенка данного возраста. Этот тип художественной деятельности – именно ведущий, а не единственный и не единственно возможный, конечно, в данном возрасте» (Юсов, с. 45-46). Он же впервые заметил, что «если слушание музыки не было должным образом организовано до 9-10 лет, то оно с трудом восполнимо затем вплоть до юношеского возраста, а возможно, в полной мере невосполнимо и в дальнейшем, препятствуя восприятию «музыки» стиха» (Юсов, с. 52).

Подтвердить изменяющуюся с возрастом предрасположенность ребёнка к различным видам художественного творчества и восприятия, последовательную смену предпочтительного интереса (периодов актуальности) к танцевально-драматической, изобразительной, литературной и музыкальной деятельности позволили данные, полученные в ходе фундаментального социологического исследования, проведенного под руководством Ю.У. Фохт-Бабушкина. В работе «Эффективность интересов школьников к различным видам искусства и художественной деятельности» автор отмечает «целесообразность акцента на музыке в художественно-педагогической работе с младшими школьниками». При этом исследователь замечает: «При всем том, что со стороны педагога особого внимания в этом возрасте требует музыка, малышам крайне важно активно и широко приобщаться и к другим видам искусства» (Фохт. с. 81).

**Во-вторых,** музыка эффективно развивает креативность ребенка, пробуждая в юном слушателе естественные синестетические и мускульно-моторные ассоциации, имеющие интермодальный характер. При этом восприятие музыки оказывается связанным со зрительными, цветовыми, пространственными, осязательными, тактильными ощущениями. Таким образом, 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 (Кирнарская, с. 71). Происходящая при этом продуктивная манипуляция образами, основанная на синестезии, соощущении, помогает преодолеть однобокость и фрагментарность мышления, эмоциональную бедность воображения.

**В-третьих**, уроков 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 также 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, гармонического 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-четвертых**, именно в процессе музыкально-эстетического воспитания наиболее естественно развивается эмоциональная сфера младшего школьника. Как отмечает в своем исследовании Д.К. Кирнарская, процесс общения с музыкой не просто эмоционально окрашен, а является еще и формой коммуникации. В распознавании содержания музыкального произведения слушатель ориентируется прежде всего на так называемые коммуникативные архетипы – интермодальные устойчивые конструкты, несущие обобщенный смысл основных способов социального взаимодействия. Различают коммуникативные архетипы призыва, прошения, игры и медитации, каждый из которых предопределен социальными

взаимоотношениями участников коммуникации. С одной стороны, эти коммуникативные архетипы представляют собой фундаментальный психологический словарь слуховых образов, 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 (Кирн, с. 77-98). Таким образом, музыкальное искусство становится фундаментом общения, помогая расшифровать закодированное в звуках сообщение.

**В-пятых**, в музыке видят способ расширения жизненного опыта личности, когда ребенок, приобщаясь к музыкальному наследию, присваивает культурный опыт поколений. Воспитательно-эстетическая функция музыки принадлежит ей в такой же степени, как и другим видам искусства, но безграничные возможности эмоционального воздействия музыкального искусства придают этой функции поистине необычайную действенность.

Воспитательная «сверхфункция» музыкального искусства, подробно рассмотренная в книге А.Н. Сохора «Воспитательная роль музыки» ( ), анализируется с разных сторон. В музыке видят способ расширения жизненного опыта личности, когда ребенок, приобщаясь к музыкальному наследию, присваивает культурный опыт поколений. Отмечается огромная роль эмоционального воздействия музыки на юного слушателя, ее способность развивать эмоциональную сферу младшего школьника. Подчеркивается и дидактическая, «поучающая» роль музыкальных произведений. А автор книги «Формирование человека посредством музыки» В. Вюнш ( ) рассматривает музыку в качестве центрального предмета преподавания, который формирует человека и позволяет ему набирать духовный опыт.

**В-шестых**, как справедливо заметил Э.Б. Абдуллин, именно в процессе музыкально-эстетического воспитания наиболее естественно формируются

межпредметные связи, тем самым «определяя нравственное и эмоциональное отношение человека к миру» (Абдуллин, с. 24).

Примерный тематический план программы:

1 класс: «Знакомые незнакомцы», «Путешествие по музыкальному театру», «Композитор, художник и поэт рисуют звуками, красками и словами», «Помощники Королевы Музыки».

2 класс: «Город музыкальных инструментов», «О чем рассказывают инструменты», «В гостях у музыкального архитектора».

3 класс: «Листаем русскую музыкальную энциклопедию, «Музыкальные путешествия»

***2. Структура программы должна состоять из гибких, развивающихся тем-модулей, сформированных по принципу целостного изучения явлений.***

Модульное строение программы позволяет производить замену тематических модулей, сохраняя при этом внутреннюю логику программы. Тем самым, модульное построение программы, помогает избежать, с одной стороны, абсолютной упорядоченности, жесткой регламентированности учебного процесса, а с другой - полного хаоса и непредсказуемости результатов обучения. Модульный подход позволяет решать такие задачи как возможность гибкого изменения (вариативность и индивидуализация программы). Благодаря открытости методической системы учителя, заложенной в модульном подходе, отсутствию жесткой регламентации темпа изучения учебного материала, выполняется гуманистический принцип направленности на ребенка. Таким образом, создаются благоприятные морально-психологические условия, в которых ребенок ощущает себя свободным, защищенным, уверенным в своих силах.

Примерные тематические модули программы:

1 класс.

1 тема «Знакомые незнакомцы»: «Путешествие в страну музыки», «На балу у феи Танца», «На параде у короля Марша», «Волшебница-Песня приглашает в свой замок».

2 тема «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».

3 тема «Композитор, художник и поэт рисуют звуками, красками и словами»: «Музыка рисует музыкальный портрет», «Музыка рисует сказочных героев», «Музыка рисует фантастических существ», «Музыка рисует пейзаж», «Музыкальный зоопарк».

4 тема «Помощники Королевы Музыки»: «Министр Регистр или высокие и низкие звуки», «Фея Динамики и ее помощницы», «Принц Темп и его братья».

2 класс

1 тема «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», «Инструменты собираются вместе или симфонический оркестр».

2 тема «О чем рассказывают инструменты»: «Любимое произведение симфонического оркестра», «Кто соревнуется с симфоническим оркестром», «Что такое камерная музыка», «О чем рассказывает соната».

3 тема «В гостях у музыкального архитектора»: «Музыкальные кубики», «Варьируем звуки, краски и слова», «О чем расскажет круг».

3 класс.

1 тема «Листаем русскую музыкальную энциклопедию»: «О чем расскажет русская народная песня», «Русский музыкальный календарь», «Дары скоморохов».

2 тема «Музыкальные путешествия»: «Музыкальное путешествие в Японию», «В гости к африканским племенам», «Сказочные герои Норвегии», «Создаем музей музыки Италии», «Путешествие на ковре-самолете», «Кто придумал джаз», «На улочках музыкальной Вены».

**3. Создание эмоциональной и логической целостности урока искусства в условиях частой смены различных видов деятельности должно быть обеспечено сюжетным построением каждого урока.**

Уроки искусства, особенно в 1-2 классах, должны стать уроками-сказками, объединенными одним сюжетом, едиными сказочными героями и сказочными путешествиями. Стержнем программы должно стать целостное художественное восприятие, основанное на активном осознании внутренних связей между звуками, красками, словами, движениями. При этом в основе структуры целостного восприятия должно лежать активное восприятие музыки, предоставленное системой эмоциональных, интеллектуальных, моторных компонентов в различных видах музыкальной деятельности (слушание музыки, вокально-хоровая работа, элементарное музицирование).

**4. В сюжетную канву урока должны быть включены учебно-творческие задачи, направленные на развитие художественного воображения младших школьников.**

Развитие художественного воображения и наглядно-образного мышления должно осуществляться с опорой на так называемый «элементарно-ассоциативный уровень» восприятия музыки. Как отмечает Е. Ручьевская, на этом уровне воздействия звукового материала возникают элементарные звуковые и зрительные ассоциации, основанные на синестезии, соощущении. Этот уровень, имеет большое обучающее значение, ибо элементарные ассоциации – это «своего рода мост между музыкой и внемузыкальной действительностью», так элементы этого уровня «расшифровывают» смысл музыкального произведения (Е.Ручьевская, с. 45).

Предлагаются следующие виды учебно-творческих задач:

- *Учебно-творческие задачи, направленные на изобразительное*

*воплощение музыкальных образов:*

- передать средствами живописи или рисунка общий характер музыкального произведения;
- передать средствами живописи или рисунка те или иные черты персонажа музыкального произведения;
- нарисовать прозвучавший «музыкальный пейзаж».

• *Учебно-творческие задачи, направленные на цветное моделирование музыки:*

- найти взаимосвязь между эмоциональной выразительностью различных регистров в музыке и цветом в живописи;
- найти взаимосвязь между эмоциональной выразительностью динамики в музыке и цветом в живописи;
- определить, как могут быть взаимосвязаны цвет в живописи и тембр в музыке;
- найти окраску звучания различных музыкальных инструментов;
- подобрать цвет как ведущее средство передачи отношения к воспринимаемому музыкальному образу.

• *Учебно-творческие задачи, направленные 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.

• *Учебно-творческие задачи, направленные на словесное рисование музыки:*

- описать внешний облик музыкальных персонажей;
- подобрать адекватное музыкальному произведению живописное, поэтическое или прозаическое полотно.

- *Учебно-творческие задачи, направленные 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 (например, «Министр Регистр», «Фея Форте и Пиано», «Фея Динамики», «Принц Темп»);

- создать обобщенный живописный образ различных музыкальных жанров (например, «Король Марш», «Королева Танца», «Волшебница Песня»).

- *Учебно-творческие задачи, направленные на создание новых образов на основе комбинирования:*

- создать обобщенный живописный образ группы музыкальных инструментов (например, «Дом, в котором живут ударные инструменты»).

**5. Развитие художественно-творческих способностей детей должно опираться на использование звуко-пространственных ассоциаций, которые, с одной стороны, улучшают слуховые показатели детей, а с другой – развивают их пространственные способности.**

Предлагаются следующие виды игр и упражнений:

- *Вокально-хоровые игры и упражнения, направленные на естественный переход от разговорной речи к пению.*

Данные игры и упражнения не только помогают детям легко и естественно перейти от разговорной речи к пению, осуществляя «поиск» своих певческих голосов и расширяя певческий диапазон ребенка от «собственного звука» (то есть звука, который является наиболее удобным для пения у каждого ученика), но и требуют от ребенка развития умения «увидеть» звук в пространстве, соотнося его с линией или точкой, нарисованной в воображении или при помощи наглядного пособия (например, «Полет ракет», «Клубок – путешественник», «Рисуем голосом портрет»).

- *Вокально-хоровые игры и упражнения, помогающие различать*

*звуковысотные соотношения.*

С одной стороны, вокальная тренировка, в которую включены упражнения на различение звуков, оказывается одним из наиболее эффективных средств помощи неточно поющим детям. С другой стороны, дети приобретают опыт использования при разучивании этих упражнений различных наглядных пособий, а также дополнительных знаков и движений, обозначающих высоту звуков (например, «Колокольчик», «Кукушка», «Дождик», «У кота—Воркота», «Лесенка»).

***6. В сюжетную канву урока должны быть включены «обучающие метафоры», используемые для облегчения понимания учебной и воспитательной информации.***

А.А. Плигин разделяет обучающие метафоры на две группы - дидактические и воспитывающие [ ]. Воспитывающая метафора направлена на достижение личностных изменений и включает в себя мотивационные и коррекционные метафоры: притчи, истории, сказки, создающие особую мотивацию к обучению, восприятию произведений искусств, художественно-творческой деятельности или изменяющие негативное поведение детей. Воспитывающие метафоры в образной форме должны представлять аналогичные обучающие ситуации, где «герой» обязательно достигает успеха (например, овладевает социально приемлемыми и лично полезными способами поведения). Сюжет такой метафоры должен быть изоморфен слушателю, т.е. проблемы, персонажи, обстановка, отношения должны быть достаточно знакомы ученику, чтобы вызвать у него ощущение идентификации.

Дидактические метафоры предполагают сочинение текста истории, которая представляет собой использование известных простых объектов или явлений в качестве иллюстрации сложного для детей искусствоведческого понятия или нового вида художественно-творческой деятельности. Например, сказки, представляющие обобщенные образы различных средств музыкальной выразительности («Министр Регистр или высокие и низкие звуки», «Динамика и ее дочери: Фея Форте и Пиано), музыкальных жанров

(«На параде у Короля Марша», «На балу у Феи Танцев») или музыкальных форм («Музыкальный архитектор и его город») и т.п.

«Обучающая метафора» ставит две цели: восстановить целостность и равновесие чувственного восприятия ребенка и разблокировать, раскрыть внесознательную систему с помощью соответствующих предикативных членов предложения. Каждая обучающая метафора имеет три обязательных уровня.

Первый (сознательный) уровень обучающей метафоры передается сюжетной линией. Сюжет обучающей метафоры должна быть изоморфен слушателю, т.е. проблемы, персонажи, обстановка, отношения должны быть достаточно знакомы, чтобы вызвать ощущение идентификации. Метафоры в образной форме должны представлять аналогичные обучающие ситуации, где «герой» обязательно достигает успеха (например, овладевает социально приемлемыми и лично полезными способами поведения).

Второй (бессознательный) уровень обучающей метафоры - это неявные внушения, разбросанные по ходу рассказа. Они должны органично вписываться в контекст, не бросаясь в глаза своей нарочитостью. На сознательном уровне слушатель воспринимает их как часть сюжета, не относя конкретно на свой счет. Однако подсознание «слышит» обращенные к нему внушения и «принимает» их, как руководство к действию. Разбросанные по тексту внушения выделяются с помощью голосовых модуляций. При этом рассказчик должен либо смягчить тембр голоса, либо несколько понизить его регистр.

Третий (внесознательный) уровень обучающей метафоры заключается в кооперативном взаимодействии различных сенсорных систем слушателя. Цель этого процесса - интеграция чувственного восприятия слушателя с помощью соответствующих предикатов - слов, отражающих различные виды сенсорных процессов (Волчегорская, Метафоры, с. 118-119).

***7. Вокруг уроков искусства должно быть выстроено своеобразное «эстетическое окружение» ребенка.***

Развитие личности ребенка в процессе эстетического воспитания, раскрытие ее творческого начала через художественно-эстетическое творчество 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. Эстетическое развитие ребенка будет гораздо гармоничнее, если рядом окажется тот, кто будет заинтересован изобразительным искусством, музыкой, театром, кто видит и чувствует красоту окружающего мира, природы, человеческих взаимоотношений. Поэтому важно, чтобы педагог постоянно обращал внимание на присутствие искусства в повседневной жизни ребенка, в жизни его семьи и окружающих ребенка взрослых. При этом он сам должен все время подчеркивать свой «восторг» от общения с любым произведением искусства, вовлекая окружающих детей взрослых в процесс эстетического развития младших школьников. В этих целях можно использовать специальные задания для учащихся и взрослых:

- Совместное выполнение домашнего задания (например: «Кто составит с помощью взрослых самую большую энциклопедию танцевальных жанров», «Кто в вашей семье вытянет самую длинную «музыкальную нить» из «музыкального клубка», «Конкурс семейных мультфильмов к разучиваемой песне»)

- Совместное посещение выставок, концертов и музыкальных спектаклей (например: «Конкурс на самого лучшего знатока музыкального театра»)

- Проведение «отчетных» выставок и концертов перед родителями.

Для обеспечения позитивного эмоционального эффекта можно задействовать на уроках любимые песни, книги, игрушки, диски, фотографии домашних питомцев, тем самым, пробуждая и поддерживая у детей личностный интерес.

**8. Личностный подход к урокам искусства должен опираться на использование методов эвристического обучения.**

К методам эвристического обучения на уроках эстетического цикла мы относим:

- *Метод вживания.*

Как отмечает А.В. Хуторской, этот метод опирается на эмпатию, которая, в свою очередь, «применима для вселения учеников в изучаемые объекты окружающего мира». Он же указывает на то, что данный метод оказывается необычайно эффективным, поскольку задействует не используемые обычно возможности младших школьников переживать наблюдаемое и чувственно познавать окружающие объекты, используя методы их очеловечивания (Хуторской, с. 129-131). Метод вживания позволяет ученику не только представить себя на месте сказочного персонажа, героя изобразительного полотна или дирижера. Он также применим к любому «художественному объекту» - регистру, тембру, темпу, жанру и т.д. Рождающиеся при этом чувства и ощущения могут быть выражены в знаковой, двигательной, красочной, ритмической, вокальной, звуковой форме.

- *Метод символического видения.*

Данный метод заключается в отыскании или построении связей между объектом и его символом. Так, цепочка символов-пиктограмм может графически представить содержание текста песен. В графической, знаковой или словесной форме может быть представлено построение (или форма) музыкального произведения (вариации, рондо, трехчастная форма).

- *Метод псевдоошибок.*

Данный метод рассматривает ошибку как «источник противоречий, феноменов, исключений из правил» (Хуторской, с.135). Внимание к псевдоошибке (изменение колорита, тембра, регистра, темпа, динамики) привлекается не только с целью ее нахождения или исправления, а для того,

чтобы найти свой вариант эмоциональной выразительности, понять природу художественного творчества.

***9. Личностный подход к урокам искусства должен опираться на выявление у детей ведущего типа сенсорного восприятия.***

Процесс эстетического воспитания необходимо строить, используя все три сенсорные системы восприятия одновременно или последовательно. Необходимо рисовать, представлять, проговаривать, пропевать, слушать мелодику речи, действовать, заниматься драматизацией, использовать выразительные жесты. Важно использовать так называемые предикаты – сенсорно окрашенные глаголы, прилагательные, причастия.

***10. На уроках искусства необходимо обеспечить позитивный эмоциональный фон.***

Для этого учитель должен шире задействовать любимые песни, книги, сказочных персонажей детей. Важно предусмотреть, чтобы каждый ученик мог принести свою любимую игрушку, фотографию домашнего любимца, с которыми он мог бы общаться по ходу «действия» урока. Тем самым, пробуждая и поддерживая личностный интерес ребенка, учитель формирует позитивное отношение детей к урокам искусства. На это же направлено и стремление учителя к закреплению только позитивных результатов обучения. Необходимо также продумывать работу по изменению ограничивающих убеждений учеников. Для этого полезно периодически рассказывать специальные метафорические истории, в которых герои преодолевают свои ограничивающие убеждения.

***11. Необходимо постоянно и разнообразно мотивировать школьников на изучение мира искусства.***

Для этого нужно хорошо знать эстетические ценности и интересы учеников. Полезно постоянно устраивать дискуссии на тему применения полученных знаний в жизни. Уроки искусства должны способствовать развитию позитивной Я-концепции и вносить свой вклад в неповторимое своеобразие личности: я - умеющий слушать, видеть, понимать произведения

искусства, культурный человек, интересующийся традициями и искусством других стран. Такая работа может быть интересно построена по принципу «личность порождает личность». Она может строиться при обсуждении ярких персоналий, любящих искусство, оказавшихся способными повлиять на сознание многих людей, мировые политические процессы, развитие науки и прогресса.

Как показало наше экспериментальное исследование, практическая реализация всех вышерассмотренных аспектов модели личностно ориентированного эстетического воспитания в начальной школе способствовало личностному развитию младших школьников, эффективному развитию эстетических творческих способностей детей.

## **2.2. Критерии оценки эффективности личностного подхода к эстетическому воспитанию**

Несмотря на значительные успехи в разработке проблематики личностно ориентированного образования, данный подход еще не исследован полностью применительно к специфике разных образовательных областей. Особенно часто возникает вопрос о том, какие индивидуальные различия учащихся необходимо учитывать в процессе обучения, какие критерии должны быть положены в основу диагностики личностного развития, каким образом целесообразнее осуществлять систему отслеживания и оценку полученных результатов?

Известно, что определение педагогической эффективности, выбор ее критериев зависит от ориентации на определенную парадигму образования. Если в большинстве исследований педагогическая эффективность оценивается, в основном, по качеству усвоенных знаний, умений, уровню обученности, то контрольно-оценочный этап личностно ориентированной образовательной технологии требует учета следующих моментов:

1. Оценка результатов должна происходить применительно к задачам

лично ориентированного образования.

2. Сопоставление результатов должно осуществляться в соответствии с прогнозируемыми целями.

3. Отслеживание изменений должно производиться по критериям личностного развития.

4. Необходимо производить отбор объективных, адекватных запланированным целям измерителей учебных достижений учащихся, позитивных изменений в их развитии.

Что касается отбора критериев личностного роста, то здесь исследователи опираются на так называемые «человекообразующие» функции образования, свидетельствующие о степени педагогической эффективности лично ориентированного подхода в образовании. К ним Е.В. Бондаревская относит такие функции как (Бондаревская Гуманитарная, с. 13):

1. Гуманитарная, т.е. создание механизмов взаимопонимания, общения, сотрудничества.

2. Культурозидательная, т.е. достижение необходимого уровня образованности, воспитанности, креативности.

3. Функция социализации или усвоение социального опыта.

4. Индивидуализация личности, понимаемая как совокупность культурных свойств и способов деятельности, которые обуславливают самобытность, неповторимость личности, ее отличие от других по творческому складу, образу мыслей.

Совершенно очевидно, что невозможно измерить педагогическую эффективность лично ориентированных образовательных технологий по всем многочисленным критериям, соотнесенным с указанными выше функциями лично ориентированного образования. Необходим отбор наиболее целесообразных и измеримых показателей, направленных на количественную регистрацию ведущих личностных качеств, по возможности дающих обобщенную характеристику той или иной черты, показывающей

динамику его развития.

Поиск критериев личностно ориентированного эстетического воспитания заставляет, прежде всего, обратиться к тем критериям, по которым традиционно выявляется уровень эстетического развития личности. Несмотря на замечание А.И. Булова, что кроме такого общего показателя как уровень общей эстетической культуры человека ничего иного предложить невозможно (Булов Эстетика, с. 138-139), к критериям эстетического развития чаще всего относят широту и качество эстетических потребностей, а также уровень эстетической деятельности. Они, в свою очередь чаще всего включают:

- эстетический кругозор, эстетические взгляды и знания, в том числе, знание фактов о явлениях в искусстве, информацию о явлениях в культурной жизни;

- эстетические идеалы, вкусы, эмоциональная отзывчивость, умение верно оценивать произведения искусства, наличие развитых эстетических интересов и потребностей;

- развитие общих (творческое воображение, образное мышление, восприятие) и отдельных художественных способностей (музыкальных, изобразительных, литературных), участие в художественной деятельности и самостоятельная творческая деятельность.

Иногда в качестве критериев эстетического развития человека вместо показателей широты и качества эстетических потребностей вычленяются показатели эстетического восприятия и эстетической оценки. Именно такой подход мы видим в представленной ниже системе показателей общеэстетического развития учащихся (Проблемы ЭВ подростков, с. 54):

#### 1. Показатели развития способности к эстетическому восприятию.

- безошибочная первоначальная реакция на проявление комического, прекрасного, возвышенного и т.д.;

- богатство ассоциаций при восприятии эстетических объектов, наличие элементов творческого воображения;

- эстетическая наблюдательность;
- эмоциональная отзывчивость на произведения искусства.

## 2. Уровень сформированности эстетических оценок.

- наличие эстетических и художественных знаний;
- понимание сложности произведения искусства;
- степень понимания языка определенного вида искусства;
- уровень и характер оценочных суждений.

## 3. Показатели развития способности к эстетической деятельности.

- степень приобщения к художественной и творческой деятельности;
- наличие эстетических аспектов в отношении к учебе, труду, внешнему виду и т.д..

Необходимо отметить, что критериальные оценки эстетического развития порой включают в себя проявления личности не только по отношению к искусству, но и к природе, обществу, собственности, труду, себе. Иногда при этом исключаются критерии, связанные со степенью освоения предметно-эстетической деятельности.

Так, Е.Л. Прасолова к критериям эстетического развития личности относит (Прасолова, с. 9):

1. Положительное эмоциональное реагирование на эстетические ценности предметов и явлений окружающего мира;
2. Сила и глубина переживания в связи с восприятием прекрасного в жизни, искусстве, человеке, труде;
3. Способность подключать образы фантазии; умение выразить свои мысли, чувства, впечатления в форме эстетического суждения, анализа, оценки.

В последнее время все чаще в качестве одного из ведущих критериев эстетического развития личности выделяется так называемый «креативный критерий». Так, в системе показателей эстетического развития А.В. Федорова он выделяется наряду с такими критериями как (Федоров, с. 17-18):

1) «сенсорный» критерий: частота общения с искусством, умение ориентироваться в их потоке (то есть выбирать любимые жанры, темы и т.д.);

2) «понятийный» критерий: знание истории и теории искусств, конкретных произведений;

3) «мотивационный» критерий: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, компенсаторные, эстетические и другие мотивы контакта с искусством;

4) «оценочный», «интерпретационный» критерий: уровень восприятия (способность к самостоятельному анализу произведения искусства, к «отождествлению» с героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения);

5) «креативный» критерий: уровень творческого начала в различных аспектах деятельности - перцептивной, аналитической, игровой, художественной.

А.Ж.Овчинникова, разрабатывая систему критериев, свидетельствующих о сформированности эстетического отношения у младших школьников, также включила в нее критерий, связанный с диагностикой творческих способностей ребенка. В предлагаемый исследователем перечень основных «эстетических компонентов» входят четыре компонента (Овчинникова Дис, с. 248-251):

Первый - восприятие объектов природы и произведений искусства, проявляющееся в радости, яркости используемых красок, в предпочтении художественных произведений с хорошим концом и т.п.

Второй - интенциональность духовной жизни детей как измеритель степени развития эстетического отношения.

Третий - коммуникативность, которая определяется при помощи таких показателей как эстетическая потребность, эстетический вкус, ценностно-художественные ориентации.

Четвертый – уровень развития интеллекта. Представлен двумя показателями: вербальным и невербальным.

Пятый – творческие способности. Он предусматривает диагностику творческих качеств личности и характеризуется следующими показателями: быстрота, точность, гибкость, творческая оригинальность.

Несмотря на столь широкий критериальный размах, А.Ж. Овчинникова признает, что только три критерия - показатели интеллектуального уровня, творческих способностей и эмоциональной сферы - могут выявить степень развития эстетических качеств субъекта (Овчинникова Дис, с. 246). Несколько позже в работе, посвященной динамике эстетического развития личности, А.Ж. Овчинникова совместно с Г.Г. Барбашиной, вычленяет уже только интеллектуальный (осведомленность, понимание, установление связей, словарный запас, восприятие формы, зрительное восприятие, визуально-моторная интеграция), эмоционально-оценочный (сила и адекватность эмоции) и творческий критерии развития эстетических способностей детей (Барбашина, с. 135-140).

По-видимому, данный подход является достаточно распространенным в современных исследованиях педагогики искусства. Так, в книге Т.А. Барышевой «Диагностика эстетического развития личности представлены диагностические разделы, включающие следующие направления (Барышева, с. 126-131):

Уровень эмоционального развития личности.

1. Эмоциональное состояние ребенка в процессе эстетического восприятия, адекватность эмоциональных модальностей, сложность, оригинальность степень эмоциональной экспрессии. Предлагается использовать следующие показатели:

- Адекватность выбранных эмоциональных модальностей, сложность, оригинальность, степень эмоциональной экспрессии. Оценивается в процессе просмотра репродукций картин с изображением музыкантов, когда испытуемые должны «услышать» музыку (так называемое «предвосхищение музыки»).

- Адекватность выбора цвета в процессе рисования музыки. Оценивается в процессе цветового моделирования музыки.
- Способность передать пластикой эмоциональное содержание музыки. Оценивается в процессе пластического моделирования музыки.
- Способность выбрать соответствующие признаки эмоциональных состояний (выбор из словаря модальностей эмоций В.Г. Ражникова) в процессе восприятия музыкальных произведений. Оценивается в процессе составления так называемой «эмоциональной партитуры».

#### 2. Уровень сформированности эстетической эмпатии:

- Способность выбрать соответствующие словесному описанию мимические изображения.

#### 3. Характеристика эмоциональных состояний:

- Самооценка эмоционального состояния (шкала дифференциальных эмоций К. Изарда).
- Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (методика САН - Самочувствие. Активность. Настроение).

#### Уровень творческого развития личности

##### 1. Уровень творческого потенциала личности:

- Склонность к творчеству по количеству предпочитаемых ассиметричных фигур (эстетическая шкала F. Barron и Y. Welsh).

##### 2. Уровень креативности:

- Показатели невербальной креативности (по Е. Торренсу).
- Показатели вербальной креативности (вербальный тест творческого мышления "Необычное использование" Дж. Гилфорда).

#### Уровень развития общих художественных способностей

##### 1. Уровень развития способностей к ассоциированию.

##### 2. Уровень развития художественного воображения.

Таким образом, в настоящее время в распоряжении педагогов-исследователей имеется широкая совокупность информативных психолого-

педагогических подходов, позволяющих составить детальное представление о различных сторонах эстетического развития личности ребенка.

Понимание нами сути личностно ориентированного эстетического воспитания как процесса, который должен представить каждому младшему школьнику, опираясь на его природные эстетические творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры, возможность раскрыть свой личностный потенциал через продуктивную художественно-творческую деятельность, определило выбор следующих критериев эффективности разработанной нами модели личностно ориентированного эстетического воспитания:

1. Эстетическое восприятие как один из главных компонентов эстетических творческих способностей человека. Данный критерий включает в себя следующие показатели:

а) «сенсорный» показатель - потенциал сенсорных возможностей, являющийся необходимым условием эффективной личностной оценки эстетического объекта;

б) «оценочный» показатель - рассмотрение предмета с точки зрения присутствия или осуществления особого рода ценностей, представленных категориями эстетики: красота, прекрасное, возвышенное, совершенное, а также комическое, безобразное и т.д.;

в) «эмоционально-оценочный» показатель – адекватность эмоциональных модальностей при восприятии эстетических объектов.

2. Творческий потенциал личности, включающий следующие показатели:

а) уровень творческого воображения;

б) умение оперировать образами на основе невербального материала.

Как отмечается в исследованиях Е.И. Игнатьева ( ), М.Я. Микулинской ( ) и др., образное мышление не только служит важным компонентом творческих способностей, но и является условием осуществления процесса воображения.

3. Критерий интеллектуальности, включающий такие показатели как:

- а) общий (вербальный) уровень интеллекта;
- б) уровень невербального интеллекта;
- в) восприимчивость к новому.

4. Эмоционально-волевой критерий:

- а) эмоциональная устойчивость;
- б) степень тревожности;
- в) уровень развития самоконтроля;
- г) степень социальной нормированности и организованности.

5. Коммуникативный критерий, включающий такие показатели как:

- а) степень открытости;
- б) степень доминирования;
- в) самодостаточность.

Таким образом, предлагаемая нами совокупность информативных критериев и их показателей, позволит составить детальное представление о различных сторонах личностно ориентированного процесса эстетического воспитания личности.

### **2.3. Практическая оценка эффективности модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

Главной целью проведенного педагогического эксперимента была практическая апробация модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Эксперимент проводился в естественных условиях обучения в начальной школе. Это дает возможность многократно воспроизводить при необходимости исследуемые явления и в то же время сохраняет естественную 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 учащихся» (Теория и практика пед, 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, требующих проверки;
- составление программы, направленной на личностное развитие младших школьников в процессе эстетического воспитания;
- 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 сравнительную оценку эффективности определенных методов обучения и воспитания, определяется целым набором процедур, к которым он относит (Михеев, с. 160):

- выбор модели объекта исследования;
- выбор критериев значимости оценки отклика системы и факторов, определяющих воздействие на них;
- выбор средств и способов измерения значений отклика системы;
- формирование контрольной и экспериментальной 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.

В проведенном педагогическом эксперименте в качестве модели объекта исследования были выбраны начальные классы (первые, вторые и третьи), наблюдаемые на протяжении учебного года.

В качестве фактора воздействия выступала разработанная нами интегрированная программа для младших школьников «Вижу. Слышу. Чувствую».

Нами были определены следующие критерии значимости отклика системы:

*1. Объективные показатели творческого воображения и их динамика в процессе педагогического эксперимента.*

Как показывают многочисленные психолого-педагогические исследования, посвященные изучению проблемы эстетических, художественных творческих способностей (Н.В. Рождественская, А.А. Мелик-Пашаев, Т.Г. Пеня), в качестве основного показателя творческой продуктивности, уровня развития вышеупомянутых способностей используется наличие умения привести в систему богатый план воображения и адекватно выразить его различными средствами.

Среди различных методик квантифицированной психолого-педагогической оценки воображения большой интерес представляет проективная технология Роршаха. Признающиеся особо важными кинестетические интерпретации статического «чернильного пятна» обозначают высокий уровень и сложность восприятия, связанного с хорошо развитым творческим воображением. Под кинестетическими интерпретациями понимаются те, в которых усматривается движение человека или антропоморфные движения животных (М). Наряду с этим вводятся также показатели как «движения животных» (FM) и «движения неодушевленных предметов» (m), которые подсчитываются отдельно (Бурлачук, с. 52-54). Наличие всех показателей (М, FM и m) является допустимым и характеризует богатство и живость внутреннего мира личности, спонтанность ее аффективных проявлений, развитое воображение

на фоне хорошего контроля и адаптированности. Сам Роршах рассматривал кинестетические интерпретации статического «чернильного пятна» как многомерную концепцию и давал ей несколько интерпретаций. Во-первых, кинестетические ответы он считал показателем интеллекта, считая, что у нормальных людей число «М»-ответов прямо пропорционально продуктивности интеллекта, богатству ассоциаций, способности образовывать новые ассоциативные связи. Во-вторых, Роршах полагал, что кинестетические ответы служат показателем эмоциональной стабильности. В-третьих, категория «М», по Роршаху, отражает способность к эмпатии, т. е. к пониманию других людей.

Преимущества проективной технологии Роршаха по сравнению с другими подходами состоит в строгой стандартизации стимульного материала, что позволяет сравнивать результаты, достигнутые разными лицами.

*2. Количественный сдвиг показателей эстетической оценки в процессе эстетического восприятия.*

В основу диагностики эстетического восприятия младших школьников нами была положена методика оценки эмоционального отношения к музыкальным и поэтическим элементам, разработанная И.А. Медведевой (Медведева). Участникам опроса предлагалось несколько шкал, характеризующих звуки и созвучия с эмоциональной и эстетической точки зрения. Эти шкалы были выражены в терминах различных эстетических и эмоциональных категорий («красивый-некрасивый», «приятный-неприятный», «добрый-злой», «страшный-нестрашный», «нежный-грубый»). В конкретном выражении материал представлял собой:

1) Музыкальные гармонические созвучия, противоположные по своей акустической природе: консонирующая (благозвучная) малая терция и диссонирующая (неблагозвучная) большая септима.

2) Звуки речи, выбранные по принципу наибольшего контраста (благозвучный-неблагозвучный) с опорой на результаты шкалирования «звукобукв» русского языка (Ю, Ы, Л, Ф).

Звуки и буквы предъявлялись по одному и оценивались последовательно по всем шкалам.

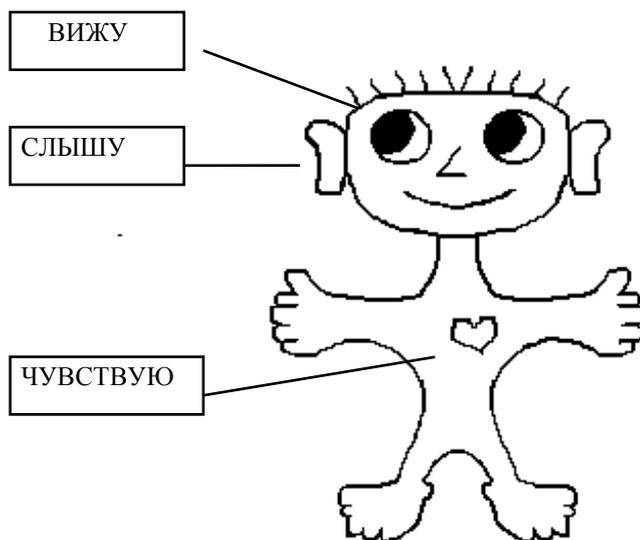
### ***3. Количественный сдвиг показателей эстетического восприятия.***

Для получения объективных показателей, на основе которых можно было бы судить о различиях в характере восприятия, нами была разработана методика оценки одноактного восприятия музыкального произведения без предварительного анализа стимула с использованием тестовой карты, на которой изображен т.н. “человечек Пенфилда”, представляющий обобщенный перцептивный образ человека. Американский нейрофизиолог Пенфилд, изобразил его на основании внутренней карты мозга, на которой представлены зоны, ответственные за движения и анализ ощущений, идущих от разных частей тела. На этой карте огромные зоны заняты сигналами, идущими от кистей рук, рта, губ и стоп. Соответственно, и человечек, нарисованный Пенфилдом как наше внутреннее представление о человеке, по этой карте, наделен громадными кистями, стопами, головой и ртом.

Разработанная нами методика основана на принципах концепции нейролингвистического программирования, которое предлагает подходы к определению основной модальности, представленной в процессе мышления. Одним из них является отслеживание глазодвигательных реакций человека. Взгляд вверх - означает визуальный образ, взгляд вправо или влево - звук, вниз и вправо - ощущение, вниз и влево - внутренний диалог. Таким образом, предпочитаемую репрезентативную систему (аудиальную, визуальную или кинестетическую) можно определить по движениям глаз вверх, вниз и в сторону.

Сразу после прослушивания музыкального произведения (Мусоргский “Ночь на лысой горе”) дети должны указать, **как** они воспринимали музыку: возникали ли у них внемusыкальные ассоциации (“видели” музыку),

эмоционально ее переживали (“чувствовали” музыку) или только “слышали”.  
 Выбранный вариант ответа отмечался на тестовой карте (см. рисунок 1).



**Рис. 1. Тестовая карта с человечком «Пенфилда»**

*4. Динамика показателей индивидуально-психологических особенностей личности в процессе проведения педагогического эксперимента.*

Для оценки индивидуально-психологических особенностей личности нами был выбран опросник Р. Кеттела (СРQ - детский вариант личностного опросника), который является одним из наиболее распространенных анкетных методов оценки индивидуально-психологических особенностей личности. Отличительной чертой данного опросника является его ориентация на выявление относительно независимых факторов (шкал, первичных черт) личности. Каждый фактор образует несколько поверхностных черт, объединенных вокруг одной центральной черты. Кроме того, отдельные факторы можно объединить в блоки по трем направлениям:

Интеллектуальный блок

Факторы: В - общий уровень интеллекта.

Эмоционально-волевой блок

Факторы: С - эмоциональная устойчивость; О - степень тревожности; Q<sub>4</sub> - наличие внутренних напряжений; Q<sub>3</sub> - уровень развития самоконтроля; G - степень социальной нормированности и организованности.

#### Коммуникативный блок

Факторы: А - открытость; Н - смелость; Е - степень доминантности.

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 межгрупповых различий при помощи непараметрических критериев Колмогорова-Смирнова, Манна-Уитни, Вальда-Вольфовица;

- статистическая оценка качественных различий между контрольными и экспериментальными группами при помощи критерия  $\chi^2$  Пирсона и точного критерия Фишера;

- оценка статистических взаимосвязей между изученными параметрами при помощи непараметрического (по Кэнделлу и Спирмену) корреляционного анализа.

Педагогический эксперимент, представляющий собой по существу комплексную методику педагогического исследования, включает определенным образом соотнесенные частные методы эмпирического исследования.

В экспериментальном разделе представленной работы значительное внимание было уделено такому частному методу эмпирического исследования как изучение документальных источников и результатов деятельности. Целевое назначение указанного метода состоит в следующем:

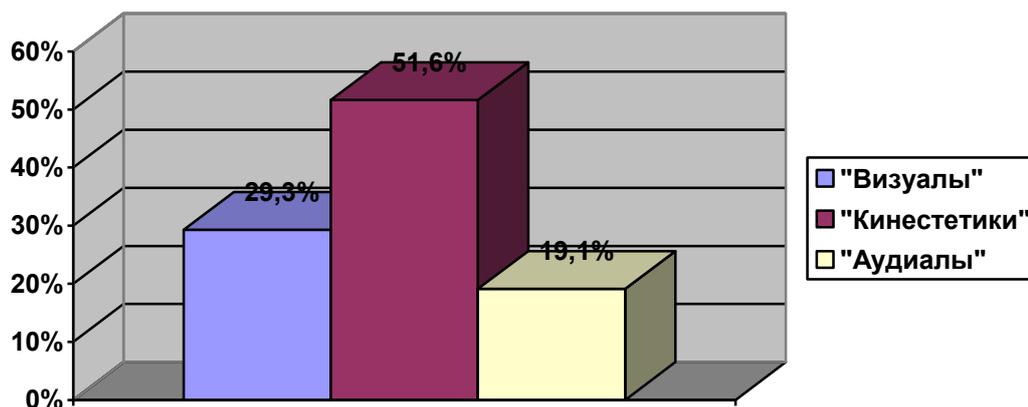
- создание и расширение эмпирической базы исследования для последующего анализа;

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

Источниками фактического материала в нашем исследовании служили данные о средней успеваемости учеников начальных классов по математике, русскому языку, чтению и иностранному языку, полученные путем анализа учебной документации.

Таким образом, для проверки предположений, выдвинутых в процессе теоретического осмысления проблемы, нами был использован комплекс эмпирических методов, позволивший проверить и уточнить гипотезу нашего исследования.

Исследование стиля кодирования музыкальной информации в процессе **эстетического восприятия** показало, что около трети (29,3 %; 66 из 225) учеников начальных классов принимали и перерабатывали информацию о прозвучавшей музыке, опираясь на визуальный опыт (зрительно и с помощью мысленных образов), больше половины (51,6%; 116 из 225) - на кинестетический опыт (чувственные впечатления) и каждый пятый (19,1%; 43 из 225) - на аудиальный опыт в процессе слушания музыки (гистограмма 2). В последней группе подавляющее большинство школьников (79,1%; 34 из 43) составляли учащиеся первых классов.



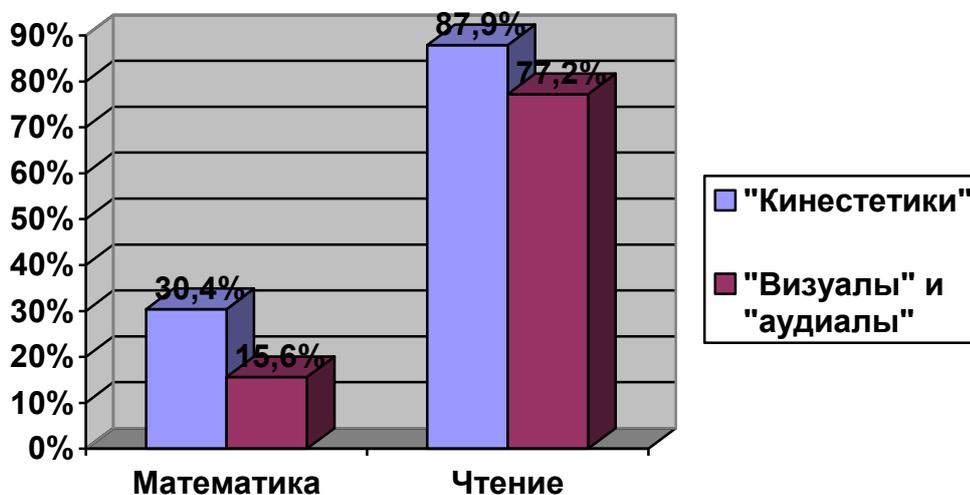
**Гистограмма 2. Доля (%) учеников начальных классов, опирающихся на визуальное, кинестетическое и аудиальное восприятие в процессе слушания музыки**

Важно подчеркнуть, что полученное нами распределение репрезентативных систем хорошо соотносится с данными М. Гриндера ( ) и Плигина ( ). Таким образом, тестовую схему, разработанную нами на основе интегрального перцептивного образа человека, и методический подход к оценке эстетического восприятия музыки можно рассматривать как валидную НЛП-диагностическую технологию в педагогике.

Особого внимания заслуживает сопоставление полученных результатов с успеваемостью младших школьников. Полученные данные позволяют предположить, что результаты проведенного тестирования не только указывают на предпочитаемый школьниками сенсорный канал кодирования информации в процессе эстетического восприятия музыки, но и на канал, имеющий прямое отношение к успешности обучения ребенка по другим дисциплинам начальной школы.

Согласно М. Гриндеру (Гриндер Исправл, с. 17), кинестетические навыки, так же как и способности к математическим вычислениям, локализованы в правом полушарии. Это подтвердили и полученные нами данные успеваемости младших школьников: «чувствующие» музыку («кинестетики») показали более высокие оценки по математике. Так, среди

них почти в два раза больше отличников (30,4%; 35 из 115), чем в группе «визуалов» и «кинестетиков» (15,6%; 17 из 109;  $P=0,009$ ; критерий  $\chi^2$ ) (см. гистограмму 3).



**Гистограмма 3. Доля (%) учащихся, обучающихся на «хорошо» и «отлично»**

Что же касается успеваемости по чтению, то здесь наблюдается несколько иная картина. Известно, что чтение задействует оба полушария мозга: левое кодирует печатные символы, а правое расшифровывает закодированную информацию. Однако, как утверждают разработчики НЛП-технологий в образовании, чаще всего при научении чтению используется левополушарный подход. Естественно было предположить, что дети, «видящие» музыку будут иметь преимущество в успеваемости по чтению. Действительно, среди «визуалов» оказалось на 20,5% больше детей, получающих хорошие и отличные оценки по чтению (87,9%; 59 из 66), чем в группе «аудиалов» и «кинестетиков» (77,2%; 122 из 158;  $P=0,035$ ; критерий  $\chi^2$ ), чем среди остальных детей (см. гистограмму 3).

Самые низкие показатели успеваемости характерны для детей, которые музыку только «слышат». Они достоверно чаще получают более низкие оценки, как по математике, так и по чтению, и русскому языку, чем дети, использующие другие каналы восприятия (см. таблицу 9).

**Взаимосвязь показателей успеваемости младших школьников и предпочитаемого сенсорного канала кодирования информации в процессе эстетического восприятия музыки**

Дисциплины	«Видят» или «чувствуют» N=181	«Слышат» N=43	P
Русский язык	68,5% N=124	39,5% N=17	0,0004
Математика	80,1% N=145	41,9% N=25	0,002
Чтение	85,4% N=155	41,9% N=25	0,0001

Примечание: Данные представлены в % детей, обучающихся на «хорошо» и «отлично» по каждому предмету. P отражает статистически значимые различия между изученными группами по точному критерию Фишера.

Известно, что оригинальность, богатство и размах мыслей человека определяется его способностью переходить от одного способа мышления к другому, передвигаясь и устанавливая связи между различными каналами восприятия, хранения, переработки информации (О'Коннор, с. 51). Возможный путь реализации этой идеи иллюстрируется результатами нашего исследования. Было установлено, что внедрение модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников привело к достоверному нарастанию числа детей «чувствующих» музыкальные образы. Одновременно число учеников, только «слышащих» музыку, сократилось в 4.2 раза (см. таблицу 10).

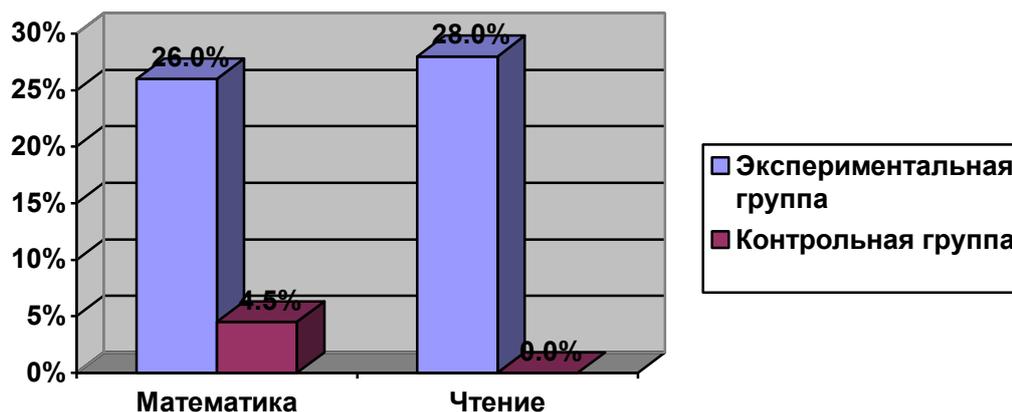
**Изменение предпочитаемого сенсорного канала кодирования  
эстетической информации в процессе эксперимента у учащихся  
экспериментальной и контрольной группах**

Группы Показатели	Экспериментальная группа N=123		Контрольная группа N=44	
	до	после	до	после
Визуальная репрезентативная система	26,8% N=33	35,8% N=44	31,8% N=14	20,4% N=9
Кинестетическая репрезентативная система	42,2% N=52	56,9%* N=70	34,1% N=15	45,5% N=20
Аудиальная репрезентативная система	30,1% N=38	7,3%* N=9	34,1% N=15	34,1% N=15

Примечание: \* отмечены статистически значимые различия между изученными группами по точному критерию Фишера.

Перед началом эксперимента у ЭГ и КГ достоверных межгрупповых различий выявлено не было ( $P > 0,05$ ).

Ученики экспериментальных классов продемонстрировали и более высокую успеваемость по отдельным предметам. Так, у 26% (32 из 123) учеников выросла успеваемость по математике, в то время как в контрольной группе их количество не превысило 4,5% (2 из 44;  $P=0,002$ ; точный критерий Фишера). Аналогичная картина наблюдается при анализе оценок, полученных по чтению: 28% (34 из 123) учеников экспериментальной группы улучшили свои показатели, в отличие от группы контроля, в которой никто из детей не стал учиться лучше по этой дисциплине ( $P=0,0001$ ; точный критерий Фишера). Важно подчеркнуть, что исходно экспериментальная и контрольная группы не различались по изучаемым параметрам ( $P > 0,05$ ; точный критерий Фишера) (см. гистограмму 4).



**Гистограмма 4. Доля (%) учащихся, продемонстрировавших улучшение успеваемости по отдельным дисциплинам после завершения эксперимента**

В процессе определения количественных характеристик **показателей воображения** было установлено, что разработанная и апробированная нами модель лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, привела к достоверному приросту показателей творческого воображения у детей (см. таблицу 11), исходно не различавшимися в экспериментальной и контрольной группах ( $P > 0,05$ ; критерий Колмогорова-Смирнова). Так, у учеников экспериментальной группы показатель «М» вырос в 2,5 раза от исходного уровня, в то время как у учащихся контрольной группы он снизился в среднем на 0,7 балла. Вместе с тем было установлено, что у детей экспериментальной группы достоверно снижались оценки по шкале «FM» (см. таблицу 11). Данный факт может свидетельствовать о «психологическом взрослении» детей, так как показатель «FM», по мнению некоторых исследователей, отражает более примитивный, инфантильный уровень психической жизни, нежели «М».

**Динамика показателей творческого воображения в  
экспериментальной и контрольной группах ( $M \pm m$ )**

Группы Показатели	Экспериментальная группа (N=87)		Контрольная группа (N=66)	
	До (баллы)	После (баллы)	До (баллы)	После (баллы)
«М»	0,73±0,15	1,87±0,16 P=0,0001	0,8±0,15	0,73±0,14
«FM»	1,53±0,24	0,93±0,14 P=0,03	1,4±0,2	1,03±0,15

Примечание: Здесь и в последующих таблицах  $M \pm m$  обозначает среднюю арифметическую и ее стандартную ошибку. P отражает статистическую значимость различий между изученными группами по критериям Манна-Уитни и Вальда-Вольфовица.

Исследование **эстетической оценки** учеников начальной школы показало, что только 9 детей из 63 обследованных младших школьников (14,2%) сумели абсолютно точно оценить весь звуковой материал, правильно соотнеся 4 фонемы и 2 созвучия с десятью эстетическими категориями. Как предположила И.А.Медведева, именно эти дети обладают «оригинальным мышлением, развитыми интересами, способностями в математике» (Медведева, с. 49). Это подтвердилось в процессе корреляционного анализа, который продемонстрировал нарастание показателей успеваемости как по иностранному ( $r_k = 0,28$ ;  $P = 0,005$ ), так и по русскому языку ( $r_k = 0,29$ ;  $P = 0,003$ ) по мере увеличения числа правильных эстетических оценок фонем и созвучий.

Кроме того, было показано, что по мере нарастания адекватной эстетической оценки звукового материала наблюдается снижение показателей по фактору «D» личностного опросника Кеттела ( $r_k = - 0,22$ ;  $P = 0,03$ ). Это означает, что эти дети более эмоционально уравновешены и сдержанны, менее капризны, возбудимы и агрессивны. Важно добавить, что по мере увеличения показателей правильной оценки звукового материала, снижались величины фактора «F», что иллюстрируется достоверной взаимосвязью между выраженностью чувства ответственности у ребенка и его способности к эстетической оценке ( $r_k = - 0,23$ ;  $P = 0,03$ ).

Заметим, что проведенное параллельно исследование особенностей развития внимания детей показало достоверную взаимосвязь между уровнем эстетической оценки музыкальных созвучий и числом правильно отмеченных знаков в процессе выполнения корректурной пробы ( $r_s=0,73$ ;  $N=15$ ;  $P=0,002$ ). Этот факт свидетельствует о том, что умение оценивать эстетические эталоны зависит от уровня внимания и, с другой стороны, является достоверным предиктором его развития.

В ходе апробации разработанной нами модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников было выявлено, что к концу исследования в экспериментальной группе количество детей, способных к адекватной эстетической оценке возросло на 19,1%, в то время как в контрольной группе их количество не изменилось ( $P=0,04$ ; точный критерий Фишера) при том, что изначально в данных группах не были обнаружены статистические различия по данному параметру ( $P=0,4$ ; точный критерий Фишера) (см. таблицу 12).

Таблица 12

**Изменение эстетической оценки в процессе эксперимента у учащихся экспериментальной и контрольной групп**

Группы Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До N=39	После N=27	До N=24	После N=24
Правильная эстетическая оценка фонем и созвучий	17,9% N=7	37%* N=10	12,5% N=3	12,5% N=3

Примечание: \* отмечены статистически значимые различия между изученными группами по точному критерию Фишера.

Исследование **индивидуально-психологических особенностей личности** младших школьников при помощи 12-ти факторного личностного опросника Р.Кеттела CPQ показало, что единственное различие между

сформированными экспериментальной и контрольной группами касалось фактора «Е» - (степень доминантности) (см. таблицу 13).

Невзирая на данное исходное различие, внедрение разработанной нами технологии личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников привело к нарастанию показателей по фактору «Е», который трактуется также как «настойчивость, напористость – покорность, зависимость» (Рукавишников, с. 24). Более высокие оценки по данному фактору характерны для более независимых, смелых личностей, стремящихся к самоутверждению, самостоятельности и независимости, отстаивающей как свои права на самостоятельность, так и требующей проявлений самостоятельности от других.

Проведенное нами исследование показало, что в ходе экспериментальной работы число детей экспериментальной группы

Таблица 13

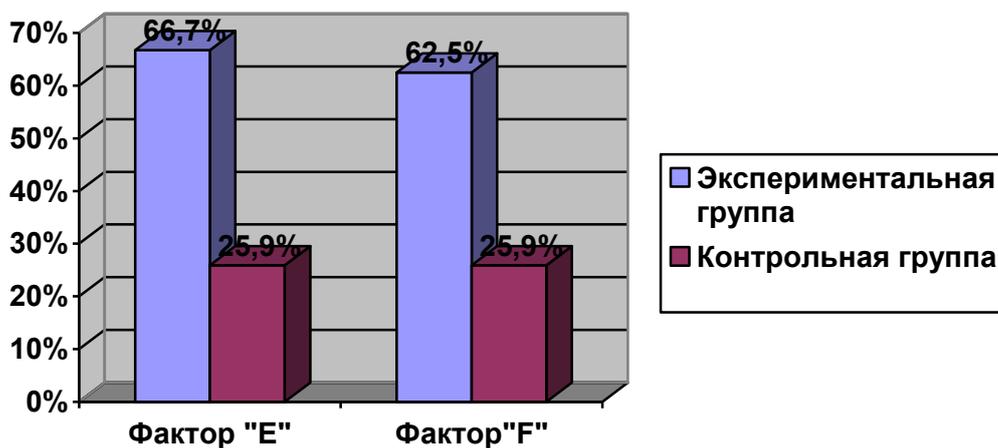
**Исходные показатели личностных факторов в  
экспериментальной и контрольной группах (M ± m)**

Группы Показатели	Контрольная группа (средний балл) N=26	Экспериментальная группа (средний балл) N=27
Фактор А (открытость)	4,96±0,38	4,92±0,41
Фактор В (общий уровень интеллекта)	6,00±0,31	5,42±0,32
Фактор С (эмоциональная устойчивость )	5,30±0,37	5,38±0,31
Фактор D (конформность)	6,67±0,28	5,54±0,36
Фактор Е (степень доминантности)	7,52±0,28	6,04 ±0,35*
Фактор F (импульсивность)	5,96±0,37	5,54±0,43
Фактор G (добросовестность)	5,44±0,35	5,19±0,32
Фактор H (смелость)	3,04±0,23	4,46±0,45
Фактор I (твердость)	6,26±0,43	5,42±0,37
Фактор O (степень тревожности)	8,19±0,41	6,65±0,43
Фактор Q3 (самоконтроль поведения)	4,37±0,23	5,54±0,40
Фактор Q4 (внутренняя напряженность)	8,15±0,28	7,19±0,34

Примечание: \* отмечены статистически значимые различия между изученными группами по критерию Колмогорова-Смирнова (P<0,05).

(66,7%; 16 из 24), продемонстрировавших прирост фактора «Е», значительно превысило аналогичный показатель в контрольной группе (25,9%; 7 из 27;  $P=0.004$ ; точный критерий Фишера) (см. гистограмму 5).

Что касается эмоциональной сферы детей, то исследование количественных сдвигов показателей индивидуально-психологических особенностей личности продемонстрировало достоверный прирост показателей по фактору «F» у детей экспериментальной группы (62,5%; 15 из 24) по сравнению с учащимися контрольной группы (25,9%; 7 из 27;  $P=0.009$ ; точный критерий Фишера). Известно, что более высокие показатели по данному фактору свидетельствуют о большей жизнерадостности, спокойствии, бодрости, энергичности, гибкости, общительности человека.



**Гистограмма 5. Доля (%) учащихся, продемонстрировавших с рост показателей по фактору «Е» и «F» после завершения педагогического эксперимента**

Р.Кеттел предполагал, что «выраженность данной черты зависит от степени давления при воспитании» (Рукавишников, с. 26). По его мнению, личность с более высокой оценкой по фактору «F» в ранние годы жизни была избавлена от негативного опыта угроз, наказаний и запретов, вследствие чего она менее чувствительна к запугиваниям.

Исследование количественных сдвигов показателей индивидуально-психологических особенностей личности также выявило, что в

экспериментальной группе почти в полтора раза возрос показатель вербального интеллекта, в то время как в группе контроля данный показатель практически не изменился ( $P > 0,05$ ; критерий Манна-Уитни) (см. таблицу 14).

Подводя итог, следует отметить, что у школьников ЭГ был отмечен рост потенциала сенсорных возможностей, являющийся необходимым условием эффективной личностной оценки эстетического объекта. Возросли «оценочный» «эмоционально-оценочный» показатели, позволяющие рассматривать эстетический объект с точки зрения наличия особого рода

Таблица 14

**Изменение показателей вербального интеллекта в процессе эксперимента у учащихся экспериментальной и контрольной групп**

Группы Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До N=26	После N=26	До N=27	После N=27
Фактор «В»	5,42±0,32	7,35±0,41 *	6,0±0,3	6,85±0,33

Примечание: \* отмечены статистически значимые различия между изученными группами по критерию Манна-Уитни ( $P < 0,05$ ).

ценностей, представленных категориями эстетики: красота, прекрасное, возвышенное, совершенное, а также комическое, безобразное и т.д.

У детей ЭГ достоверно выросли показатели как общего (вербального), так и невербального интеллекта, повысился уровень самостоятельности и независимости, жизнерадостности, спокойствию, бодрости, энергичности, гибкости и общительности. В данной группе младших школьников отмечен рост творческого потенциала, включающий возросший уровень творческого воображения и умения оперировать образами на основе невербального материала.

Таким образом, экспериментальная работа по апробации модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших

школьников позволила выявить у учащихся начальных классов рост показателей по всем выделенным нами критериям эффективности личностно ориентированного эстетического воспитания.

### **Выводы по второй главе**

Выявление аспектов практической реализации модели личностно ориентированного эстетического воспитания в процессе формирующего педагогического эксперимента иллюстрировало необходимость разработки конкретных подходов к построению образовательной программы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

В процессе построения образовательной программы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников нами были выделены ряд системообразующих принципов построения уроков эстетического цикла в начальных классах: принцип реализации целостного, комплексного подхода к организации уроков эстетического цикла в начальных классах; принцип образного и тематического единства уроков эстетического цикла в начальных классах; принцип систематического вовлечения младших школьников в творческую деятельность, реализуемую в процессе выполнения адекватных творческих заданий; принцип структурирования содержания уроков эстетического цикла в начальных классах с учетом общих закономерностей искусства, возрастных и психологических особенностей младших школьников.

Вышеуказанные принципы были интегрированы в программе «Вижу. Слышу. Чувствую», которая разрабатывалась в опоре на совокупность следующих положений:

1. Целостный подход должен реализовываться на основе тематического принципа построения как всей программы в целом, так и каждого конкретного урока. Структура программы должна состоять из гибких, развивающихся тем-модулей, сформированных по принципу целостного изучения явлений. Создание эмоциональной и логической целостности урока

искусства в условиях частой смены различных видов деятельности должно быть обеспечено сюжетным построением каждого урока.

2. В сюжетную канву урока должны быть включены учебно-творческие задачи, направленные на развитие художественного воображения младших школьников, в том числе учебно-творческие задачи, направленные на изобразительное воплощение музыкальных образов, на цветовое моделирование музыки, её графическое моделирование и словесное «рисование», на соединение приобретенных в опыте представлений о средствах выразительности различных видов искусства в новом, ранее не встречавшемся сочетании, на создание новых, комбинированных художественных образов.

3. Развитие художественно-творческих способностей должно опираться на выявлении у детей ведущего типа сенсорного восприятия и развития их звуко-пространственных ассоциаций.

4. На уроках эстетического цикла учитель должен использовать «обучающие метафоры» - воспитывающие и дидактические. Воспитывающая метафора направлена на достижение личностных изменений и включает в себя мотивационные и коррекционные метафоры: притчи, истории, сказки, создающие особую мотивацию к обучению, восприятию произведений искусств, художественно-творческой деятельности или изменяющие негативное поведение детей. Дидактические метафоры предполагают сочинение текста истории, которая представляет собой использование известных простых объектов или явлений в качестве иллюстрации сложного для детей искусствоведческого понятия или нового вида художественно-творческой деятельности.

5. Личностный подход к урокам искусства должен опираться на использование методов эвристического обучения, к которым относятся методы «вживания», символического видения, «псевдоошибок». На уроках искусства необходимо обеспечить позитивный эмоциональный фон, постоянно и разнообразно мотивировать школьников на изучение мира

искусства. Вокруг уроков искусства должно быть выстроено своеобразное «эстетическое окружение» ребенка.

Как показало наше экспериментальное исследование, практическая реализация всех вышерассмотренных технологических аспектов модели личностно ориентированного эстетического воспитания в начальной школе способствовало личностному развитию младших школьников, эффективному развитию эстетических творческих способностей детей.

Эффективность данного процесса определялась на основе разработанных нами критериев, к которым были отнесены:

2. Критерий уровня сформированности эстетического восприятия, включающий в себя «сенсорный» показатель (потенциал сенсорных возможностей, являющийся необходимым условием эффективной личностной оценки эстетического объекта); «оценочный» показатель (рассмотрение предмета с точки зрения присутствия или осуществления особого рода ценностей, представленных категориями эстетики: красота, прекрасное, возвышенное, совершенное, а также комическое, безобразное и т.д.); «эмоционально-оценочный» показатель (адекватность эмоциональных модальностей при восприятии эстетических объектов).

2. Критерий уровня творческого потенциала личности, включающий показатели творческого воображения и умения оперировать образами на основе невербального материала.

3. Критерий интеллектуальности, включающий такие показатели как «невербальный» уровень интеллекта, уровень «вербального» интеллекта и восприимчивость к новому.

4. Эмоционально-волевой критерий, включающий такие показатели как эмоциональная устойчивость, степень тревожности, уровень развития самоконтроля, степень социальной нормированности и организованности.

5. Коммуникативный критерий, включающий такие показатели как степень открытости, степень доминирования, самодостаточность.

Выделенная нами совокупность информативных критериев и их показателей, позволит составить детальное представление о различных сторонах личностно ориентированного процесса эстетического воспитания личности.

Экспериментальная работа по апробации модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников позволила выявить у учащихся начальных классов рост показателей по всем выделенным нами критериям эффективности личностно ориентированного эстетического воспитания.

1. В процессе педагогического эксперимента была выявлена достоверная положительная динамика показателей творческого воображения (проективная технология Роршаха).

2. Отмечен достоверный количественный сдвиг показателей эстетической оценки в процессе эстетического восприятия (методика оценки эмоционального отношения к музыкальным и поэтическим элементам И.А. Медведевой). У школьников ЭГ был отмечен рост потенциала сенсорных возможностей, являющийся необходимым условием эффективной личностной оценки эстетического объекта. Возросли «оценочный» и «эмоционально-оценочный» показатели, позволяющие рассматривать эстетический объект с точки зрения наличия особого рода. Важно подчеркнуть, что проведенное параллельно исследование особенностей развития внимания детей продемонстрировало достоверную взаимосвязь между уровнем эстетической оценки и уровнем внимания детей, что, по-видимому, является значимым предиктором его развития. Кроме того, была выявлена достоверная взаимосвязь между выраженностью чувства ответственности у ребенка и его способности к эстетической оценке.

3. Школьники экспериментальной группы продемонстрировали достоверный количественный сдвиг показателей эстетического восприятия (тестовая карта «человечек Пенфилда»). Исследование стиля кодирования эстетической информации в процессе эстетического восприятия показало,

что внедрение модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников привело к достоверному нарастанию числа детей, обладающих способностью свободно переключаться из одной репрезентативной системы в другую.

4. В ходе апробации модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников была выявлена динамика показателей индивидуально-психологических особенностей личности (детский вариант личностного опросника Р. Кеттела) по трем направлениям: интеллектуальный блок, эмоционально-волевой блок и коммуникативный блок. У детей ЭГ достоверно выросли показатели «вербального» интеллекта, повысился уровень самостоятельности и независимости, жизнерадостности, спокойствию, бодрости, энергичности, гибкости и общительности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме эстетического воспитания, его влияния на развитие личности ребенка, позволяет уверенно полагать, что в теории и практике педагогики накопился значительный материал по рассматриваемой проблеме. Однако исследования личностно ориентированного подхода в педагогике искусства, в том числе и на начальной ступени школьного обучения, до сих пор остаются достаточно разрозненными и фрагментарными. Отсутствует единый методологический подход к разработке теоретических основ организации личностно ориентированного эстетического воспитания в начальной школе, недостаточно разработаны теоретические положения и практические алгоритмы проектирования данного процесса, не установлены четкие ориентиры разработки конкретных стратегий личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Все это свидетельствует об актуальности рассматриваемой проблемы и позволяет сформулировать цель исследования, которая заключается в необходимости на основе разработанной концепции выявить и обосновать структуру личностно ориентированной модели эстетического воспитания младших школьников.

По результатам теоретического и практического исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников сформулированы основные выводы:

1. Теоретическое и экспериментальное исследование сделали возможным концептуальное осмысление понятия «личностно ориентированное эстетическое воспитание». Впервые сущность личностно ориентированного эстетического воспитания доказательно связывается с процессом, который должен представить каждому ребенку, опираясь на его природные эстетические творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры, возможность раскрыть свой

личностный потенциал через продуктивную художественно-творческую деятельность.

2. Установлено, что оптимальными условиями внедрения личностного подхода в педагогике искусства является единство и гармонизация следующих методологических подходов: аксиологического, синергетического, герменевтического, рефлексивного, интенционального, продуктивного, природосообразного и интегративного.

3. Теоретический анализ психолого-педагогических и философских трудов и осмысление личного опыта преподавательской деятельности позволил нам обосновать педагогические закономерности и принципы, составляющие теоретическую основу концепции личностно ориентированного эстетического воспитания:

- рассмотрение эстетического воспитания как процесса субъективации объективно существующих эстетических ценностей, создающем условия свободы их выбора и принятия самим ребенком;

- рассмотрение эстетического воспитания в качестве сложно структурированной педагогической технологии, которая должна предусматривать возможность динамической реорганизации в зависимости от индивидуальных особенностей обучаемого и предполагать высокий уровень культуры коммуникации педагога и учеников в процессе художественно-эстетической деятельности, создание оптимальных условий индивидуального развития эстетических творческих способностей для каждого обучающегося;

- необходимость учета в процессе эстетического воспитания специфики развития не только эстетических творческих способностей обучаемого, но и определение возможного для данного возраста и пола ребенка уровня развития субъективных личностных свойств;

- опора в процессе эстетического воспитания не только на воспроизводящую, но и на продуктивную художественно-творческую деятельность, обеспечивающую как внутренние приращения в виде

художественно-эстетических знаний, навыков и умений, так и развитие креативности младших школьников;

- опора в процессе эстетического воспитания на герменевтическую педагогику понимания, рассматриваемую как искусство объяснения, помогающую педагогу постичь внутренний мир ребенка в его своеобразии и целостности, проникнуть в глубину его эстетических переживаний, опираясь на эмпатийное отношение на основе диалога;

- опора в педагогике искусства на рефлексивный подход, требующий предоставления обучаемому дополнительного времени для обдумывания и анализа новой художественно-эстетической информации, использование стратегии задавания вопросов, поощрения самооценки учащегося, критического анализа учебных ситуаций;

- опора в процессе эстетического воспитания на индивидуальный интенциональный опыт ученика, создание системы «сопряженного взаимодействия» между учеником и педагогом;

- опора в процессе эстетического воспитания на интегративный принцип, обеспечивающий развитие эмоциональной сферы, способностей к синтезу знаний из различных видов искусства, творческого воображения и симультанного мышления, формирующих целостную картину мира у учащихся начальных классов.

4. В исследовании предложена структурно-функциональная модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Данная модель, содержит наиболее существенные характеристики исследуемого нами процесса и включает следующие уровни:

*Уровень «Цели или видения личностно ориентированного эстетического воспитания».* Широкое видение выдвигаемой нами цели личностно ориентированного процесса эстетического воспитания, т.е. представление каждому ребенку возможности раскрыть свой личностный потенциал через художественно-творческую деятельность, побуждает к

развитию личности в процессе эстетического воспитания в трех сферах: рациональной, формирующей суждения, оценки, вкус, способность понимать воспринятое; чувственной формирующей эстетическое восприятие, чувство, переживание; творческой, ответственной за способность генерировать образы и креативно интерпретировать воспринятое. Такое целостное видение включает более широкое проблемное пространство, экстенсивно вовлекая в процесс эстетического воспитания интегрированные процессы восприятия и перцептивного взаимодействия.

*Уровень «Мотивации личностно ориентированного эстетического воспитания».* Мотивирование в системе личностно ориентированного эстетического воспитания рассматривается как процесс актуализации различных мотивационных состояний, составляющих индивидуальный потенциал сферы личности, придающий художественно-эстетической деятельности личностный смысл и обогащающий личностный потенциал обучаемого. Полифункциональность процесса мотивирования художественно-эстетической деятельности определила выделение следующих мотивационных конструктов: эйфорическая мотивация; мотивация аффилиации; познавательная мотивация, направленная на актуализацию мотивационных состояний обучаемого, связанных с формированием познавательной активности в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания; мотивация творческой деятельности, опирающаяся на учет стратегий воспитания и обучения, развитие мотивации достижения, вовлечение ученика в совместную художественную деятельность, актуализацию творческого компонента поведения самого педагога.

*Уровень «Способностей личностно ориентированного эстетического воспитания».* Данный уровень включает в себя три компонента: способности, «ответственные» за приобретение художественно-эстетического опыта, способности, определяющие продуктивность применения художественно-эстетического опыта и способности, связанные с

процессом преобразования приобретенного художественно-эстетического опыта.

*Уровень «Действий и результатов личностно ориентированного эстетического воспитания»*, включающий следующие составляющие: интегративную личностно ориентированную технологию эстетического воспитания, состоящую из технологии учебных художественно-творческих задач (межсистемных и «малых творческих»), технологии «Коммуникативной триады» и технологии нейролингвистического программирования; процесс педагогического управления, основанного на диагностировании, коррекции, итоговом учете и контроле уровня развития эстетических творческих способностей учащихся начальных классов.

*Уровень «Образовательной среды личностно ориентированного эстетического воспитания»*, включающий такие компоненты как согласованность информационных ресурсов с потребностями субъектов эстетического воспитания и создание эффективной коммуникации в процессе эстетического воспитания.

5. Анализ литературы по проблеме исследования и экспериментальная работа позволили разработать критерии и диагностический инструментарий, необходимые для осуществления мониторинга особенностей личностного развития в процессе эстетического воспитания. Эффективность данного процесса определялась на основе разработанных нами критериев, к которым были отнесены:

- критерий уровня сформированности эстетического восприятия, включающий в себя «сенсорный» показатель (потенциал сенсорных возможностей, являющийся необходимым условием эффективной личностной оценки эстетического объекта); «оценочный» показатель (рассмотрение предмета с точки зрения присутствия или осуществления особого рода ценностей, представленных категориями эстетики: красота,

прекрасное, возвышенное, совершенное, а также комическое, безобразное и т.д.); «эмоционально-оценочный» показатель (адекватность эмоциональных модальностей при восприятии эстетических объектов);

- креативный критерий, включающий показатели творческого воображения и умения оперировать образами на основе невербального материала.

- критерий интеллектуальности, включающий такие показатели как общий (вербальный) уровень интеллекта, уровень невербального интеллекта и восприимчивость к новому.

- эмоционально-волевой критерий, включающий такие показатели как эмоциональная устойчивость, степень тревожности, уровень развития самоконтроля, степень социальной нормированности и организованности.

- коммуникативный критерий, включающий такие показатели как степень открытости, степень доминирования, самодостаточность.

6. В исследовании разработана и апробирована образовательная программа личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, в основе которой лежат следующие принципы:

- принцип реализации целостного, комплексного подхода к организации уроков эстетического цикла в начальных классах;

- принцип образного и тематического единства уроков эстетического цикла в начальных классах;

- принцип систематического вовлечения младших школьников в творческую деятельность, реализуемую в процессе выполнения адекватных творческих заданий;

- принцип структурирования содержания уроков эстетического цикла в начальных классах с учетом общих закономерностей искусства, возрастных и психологических особенностей младших школьников.

7. В ходе исследования в соответствии с целью проверки положений гипотезы была проведена экспериментальная работа по апробации модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших

школьников. Был выявлен рост показателей по всем выделенным нами критериям эффективности личностно ориентированного эстетического воспитания:

- отмечена достоверная положительная динамика показателей творческого воображения;

- выявлен достоверный количественный сдвиг показателей эстетической оценки и эстетического восприятия;

- выявлена достоверная положительная динамика показателей индивидуально-психологических особенностей личности по интеллектуальному, эмоционально-волевому и коммуникативному критериям.

Результаты данного исследования свидетельствуют о перспективности дальнейшего изучения сформулированной проблемы и целенаправленного совершенствования педагогических технологий эстетического воспитания младших школьников.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 624 с.
3. Абульханова К. Проблемы психологии искусства в школе С.Л.Рубинштейна / К. Абульханова // Творчество в искусстве – искусство творчества / под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла. – М. : Наука, 2000. – С. 122–142.
4. Алексеев Н.А. Личностно–ориентированное обучение : вопросы теории и практики : монография / Н.А. Алексеев. – Тюмень : Изд–во ТГУ, 1996. – 216 с.
5. Алиев Ю.Б. Основы эстетического воспитания : пособие для учителя / Ю.Б. Алиев. – М. : Просвещение, 1986. – 238 с.
6. Анастаси А. Психологическое тестирование : пер. с англ. / под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского / А. Анастаси. – М. : Педагогика, 1982. – Кн. 2. – 290 с.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 230 с.
8. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.
9. Асафьев Б.В. Избранные труды / Б.В. Асафьев. – М. : АН СССР, 1954. – 335 с.
10. Бакушинский А.В. Художественная организация школьной жизни / А.В. Бакушинский // Исследования и статьи. – М. : Советский художник, 1981. – С. 123–129.
11. Балл Г.А. Теория учебных задач : психолого–педагогический аспект / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.

12. Барбашина Г.Г. Динамика развития эстетических способностей младших школьников в зависимости от среды / Г.Г. Барбашина, А.Ж. Овчинникова // Эстетическая среда и развитие культуры личности. – М. : ИХО РАО ; Елец : ЕГПИ, 1999. – С.135–140.
13. Барбитова А.Д. Возможности использования нейролингвистического программирования как средства личностно ориентированного воспитания старшеклассников : дис. канд. пед. наук / А.Д. Барбитова ; УГПУ. – Ульяновск, 2004. – 217 с.
14. Барышева Т.А. Диагностика эстетического развития личности / Т.А. Барышева. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1999. –140 с.
15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
16. Бейтсон Г. Экология разума / Г. Бейтсон. – М. : Смысл, 2000. – 295 с.
17. Белоус Е.С. Формирование эстетической культуры младшего школьника (на материале изобразительной деятельности): дис. канд. пед. наук / Е.С. Белоус ; КГУ . – Калининград, 2002. – 240 с.
18. Белухин Д.А. Основы личностно–ориентированной педагогики; курс лекций. Ч. 1 / Д.А. Белухин. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 318 с.
19. Берхин Н.Б. Формирование первоначальных художественных знаний / Н.Б. Берхин // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 43–45.
20. Бершадский М.Е. В каких значениях используется понятие "технология" в педагогической литературе? / М.Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2002. – № 1. – С. 3–19.
21. Блонский П.П. Развитие мышления школьника / П.П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения. Т. 2. – М. : Педагогика, 1979. – С. 5–117.

22. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
23. Божович Л.И. Очерки психологии детей : (мл. школьный возраст) / Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин Д.Б. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 189 с.
24. Большунова Л.Н. Влияние музыкальных средств на развитие эмпатии личности : дис. канд. психол. наук / Л.Н. Большунова ; НГПУ. – Новосибирск, 2000. – 226 с.
25. Бондаревская Е.В. Гуманитарная парадигма личностно–ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–14.
26. Бондаревская Е.В. Личностно–ориентированное образование как прогностическая модель педагогической культуры XXI века / Е.В. Бондаревская // Инновации. – 1998. – № 2. – С. 14–20.
27. Бондаревская Е.В. Личностно–ориентированное образование : опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : РГПУ, 1997. – 172 с.
28. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманитарных теориях и системах воспитания : уч. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
29. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно–ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
30. Борев Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Борев. – М. : Политиздат, 1988. – 496 с.
31. Братченко С.П. Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии / С.П. Братченко // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С.19–30.
32. Бреева Е.Б. Дети в современном обществе / Е.Б. Бреева. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. –149 с.

33. Бурлачук Л.Ф. Исследование личности в клинической психологии (на основе метода Роршаха) / Л.Ф. Бурлачук. – Киев : Вища шк., 1979. – 176 с.
34. Буров А.И. Эстетика : проблемы и споры / А.И. Буров. – М. : Искусство, 1975. – 175 с.
35. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения : нейролингвистическое программирование / Р. Бэндлер. – Воронеж : Модек, 1998. – 224 с.
36. Бэндлер Р. Структура магии / Р. Бэндлер, Д. Гриндер. – СПб. : Белый кролик, 1996. – 496 с.
37. Ванслов В.В. Всестороннее развитие личности и виды искусств / В.В. Ванслов. – М. : Сов. художник, 1966. – 118 с.
38. Власова Н.В. Система развития эстетического отношения к миру у младших школьников в процессе занятий изобразительным искусством : дис. канд. пед. наук / Н.В. Власова ; МПГУ. – М., 2001. – 303 с.
39. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И.С. Якиманской ; науч.–исслед. ин-т общей и педагогической психологии СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
40. Волчегорская Е.Ю. Метафоры нейролингвистического программирования как средство нравственного воспитания личности / Е.Ю. Волчегорская // Актуальные проблемы нравственного воспитания учащейся молодежи : материалы регион. науч.–практ. конф. – Челябинск : ЧГПУ, 2001. – С. 117–120.
41. Воронцова В.Г. Образовательная среда как системообразующий фактор высшего учебного заведения // Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ / В.Г. Воронцова. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 1996. – С. 48–52.

42. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк : кн. для учителя. 3–е изд / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
43. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика–Пресс, 1996. – 536 с.
44. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
45. Вюнш В. Формирование человека посредством музыки : преподавание музыки в вальдорфской школе / В. Вюнш. – М. : Парсифаль, 1998. – 158 с.
46. Гадамер Г.–Г. Актуальность прекрасного / Г.–Г. Гадамер. – М. : Искусство, 1991. – 367 с.
47. Гаспарович Е.О. Личностно–ориентированный диалог как средство формирования субъект–субъектных отношений младших подростков на уроках музыки : дис. канд. пед. наук / Е.О. Гаспарович ; УГПУ. – Екатеринбург, 2002. – 157 с.
48. Глотов М.Б. Эстетическое и художественное // Эстетика сегодня : состояние перспективы / М.Б. Глотов. – СПб. : Санкт–Петербургское философское общество, 1999. – С. 27–29.
49. Гобова Е.С. Понимать детей – дело интересное / Е.С. Гобова. – М. : Аграф, 1997. – 240 с.
50. Гордон Д. Терапевтические метафоры. Оказание помощи другим посредством зеркала / Д. Гордон. – СПб. : Белый кролик, 1995. – 196 с.
51. Гриндер М. Исправление школьного конвейера / М. Гриндер. – Воронеж, 1996. – 75 с.
52. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой : теория и практика : монография / Т. М. Давыденко ; науч. редактор Т. И. Шамова. – М. – Белгород : БГПУ, 1995. – 250 с.
53. Данилюк А.Я. Теоретико–методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных

- пространств: дис. д-ра. пед. наук / А.Я. Данилюк ; РГПУ. – Р.на Дону, 2001. – 347 с.
54. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
55. Дилтс Р. НЛП : Навыки эффективного лидерства / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.
56. Дилтс Р. Стратегии гениев. Т.1 Аристотель, Шерлок Холмс, Уолт Дисней, Вольфганг Амадеи Моцарт / пер. с англ. В.П. Чурсина / Р. Дилтс. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 272 с.
57. Евсеева Е.Ю. Мотивационное обеспечение личностно–ориентированного обучения первоклассника : дис. канд. пед. наук / Е.Ю. Евсеева ; РГУ. – Ростов н/Д, 2001. – 242 с.
58. Ермолаева–Томина Л.Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей / Л.Б. Ермолаева–Томина // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 74–84.
59. Ермолаева–Томина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей / Л.Б. Ермолаева–Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166–176.
60. Ермолаева–Томина Л.Б. Психология художественного творчества : учеб. пособие / Л.Б. Ермолаева–Томина. – М. : Академический проект : Культура, 2005. – 304 с.
61. Ершова А.П. Учителю об учителе / А.П. Ершова // Искусство в жизни детей : опыт художественных занятий с младшими школьниками : книга для учителя : из опыта работы / А.П. Ершова, Е.А. Захарова, Т.Г. Пеня и др. – М. : Просвещение, 1991. – С. 4–11.
62. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого–педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

63. Закирова А.Ф. Теоретико–методологические основы и практика педагогической герменевтики : дис. д–ра пед. наук / А.Ф. Закирова ; ТГУ. – Тюмень, 2001. – 314 с.
64. Зеер Э.Ф. Психология личностно–ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд. Уральского государственного профессионально–педагогического университета, 2000. – 258 с.
65. Зись А.Я. Эстетическое воспитание и искусство // Теория эстетического воспитания / А.Я. Зись, И.Л. Лазарев. – М. : Искусство, 1979. – С. 139–174.
66. Зыбина Н.Е. Социокультурное развитие первокурсников в образовательной среде вуза на основе интенционального подхода : дис. канд. пед. наук / Н.Е. Зыбина ; ФГНУ «Северо–Кавказский научный центр высшей школы. – Ростов н/Д, 2005. – 193 с.
67. Иванова Т.Н. Педагогическое руководство формированием эстетических чувств у младших школьников в процессе обучения интегрированному курсу искусств: автореф. дис. канд. пед. наук / Т.Н. Иванова ; Ин–т общ. образования М–ва образования Рос. Федерации. – М., 1995. – 22 с.
68. Игнатъев Е.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности / Е.И. Игнатъев. – М. : Знание, 1968. – 30 с.
69. Идеи эстетического воспитания : В 2 т. / Сост. В.П. Шестаков. – М. : Искусство, 1973. – Т. 1. – 408 с. Т.2. – 368 с.
70. Из опыта построения модели личностно–ориентированного образования школы № 507 / под редакцией Плигина А.А. – М. : ЮОУ ДО г. Москвы, 2004. – 107 с.
71. Ильинская И.П. Формирование эстетической культуры младшего школьника на уроках художественного труда : дис. канд. пед. наук / И.П. Ильинская ; БГУ. – Белгород, 2002. – 237 с.

72. Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика : хрестоматия. Вып. 1. Ч. 2. / сост. Э.Б. Абдуллин, Б.М. Целковников. – М. : Изд-во «Прометей» МПГУ им. В.И. Ленина, 1991. – 194 с.
73. История философии : учебник / под ред. В.П. Кохановского, В.П. Яковлева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 573 с.
74. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание : статьи, доклады, выступления / Д.Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1973. – 334 с.
75. Каган М.С. Лекции по марксистско–ленинской эстетике / М.С. Каган. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. – 766 с.
76. Каган М.С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе / М.С. Каган // Музыка в школе. – 1987. – № 4.
77. Кирнарская Д.К. Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М. : Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
78. Киященко Н.И. Сущность эстетического воспитания и его роль во всестороннем и гармоническом развитии личности / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров // Теория эстетического воспитания. – М. : Искусство, 1979. – С. 5–32.
79. Киященко Н.И. Теория отражения и проблемы эстетики / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – М. : Искусство, 1983. – 224 с.
80. Киященко Н.И. Эстетическое творчество : о проблемах эстетического творчества в развитии социалистического общества / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – М. : Знание, 1984. – 112 с.
81. Ковалев А.Г. Психические особенности человека. В 2 т. Т. 2. Способности / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 302 с.
82. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.

83. Ковалев С.В. НЛП педагогической эффективности / С.В. Ковалев. – М. : МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2001. – 208 с.
84. Комплексное использование искусств в эстетическом воспитании / Обзорная информация. – Вып. 2. – М. : НИИОП, 1984. – 47 с.
85. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства на личность / Е.П. Крупник // Развитие личности. – 2003. – № 3. – с. 53–64.
86. Крупник Е.П. Художественное образование и воспитание как средство развития интеллекта и творческих способностей школьников / 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.
87. Крутецкий В.А. Проблема способностей в психологии / В.А. Крутецкий. – М. : Знание, 1971. – 62 с.
88. Кудина Г.И. Как развивается художественное восприятие у школьников / Г.И. Кудина, А.А. Мелик–Пашаев, З.Н. Новлянская. – М. : Просвещение, 1988. – 79 с.
89. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 287 с.
90. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2 / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с.
91. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск : НГУ, 1992. – 210 с.
92. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
93. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1996. – 528 с.
94. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: уч. пособие / Б.Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

95. Ллойд Л. Школьное волшебство : удивительная технология для учителей и репетиторов : адапт. ко всем уровням обучения / Л. Ллойд. – Кустанай : Қайнар, 1995.– 155 с.
96. Маслова Л.Р. Педагогика искусства : теория и практика / Л.Р. Маслова. – Новосибирск : Изд–во НИПК и ПРО, 1997. – 136 с.
97. Медведева И.А. Эстетическая оценка элементов речи и музыки как средство диагностики и развития художественной одаренности детей / И.А. Медведева // Эстетическое воспитание. – 2001. – № 1. – С. 40–49.
98. Медушевский В.В. О художественном моделировании эмоций в музыке / В.В. Медушевский // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика: хрестоматия. Вып. 1. Ч. 2 / Сост. Э.Б. Абдуллин, Б.М. Целковников. – М. : Изд–во «Прометей» МПГУ, 1991. – С. 53–57.
99. Мелик–Пашаев А.А. Гуманизация образования: проблемы и возможности / А.А. Мелик–Пашаев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 11–18.
100. Мелик–Пашаев А.А. К проблеме «общего» и «специального» в художественно–творческой одаренности человека / А.А. Мелик–Пашаев, З.Н. Новлянская // Искусствознание и психология художественного творчества. – М. : Наука, 1988. – с. 307–320.
101. Мелик–Пашаев А.А. К проблеме художественных способностей и их развитии / А.А. Мелик–Пашаев, З.Н. Новлянская // Педагогика искусства и школа. – М. : Сов. художник, 1982. – С. 47–79.
102. Мелик–Пашаев А.А. О прошлом, настоящем и будущем нашей педагогики искусства / А.А. Мелик–Пашаев // Искусство в школе. – 1999. – № 4. – С. 3–6.
103. Мелик–Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик–Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
104. Мелик–Пашаев А.А. Психологические особенности среднего школьного возраста и руководство художественным творчеством

- подростка // Эстетическое воспитание и экология культуры / А.А. Мелик–Пашаев, З.Н. Новлянская. – М. : СХ СССР, 1988. – С. 53–57.
105. Мелик–Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно–творческого развития школьников / А.А. Мелик–Пашаев // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 15–24.
106. Мелик–Пашаев А.А. Современные проблемы педагогики искусства / А.А. Мелик–Пашаев // Искусство в школе. – 1997. – № 1. – С. 67–68.
107. Мелик–Пашаев А.А. Ступеньки к творчеству : художественное развитие ребенка в семье / А.А. Мелик–Пашаев, З.Н. Новлянская. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
108. **Мелкозерова И.Е. Педагогическая эффективность современных образовательных технологий с позиций личностно–ориентированного образования : дис. канд. пед. наук / И.Е. Мелкозерова ; РИПКПРО. – Ростов н/Д, 2003. – 213 с.**
109. **Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложений при чтении / М.Я. Микулинская. – М. : Педагогика. –142 с.**
110. **Миллс Дж. Терапевтические метафоры для детей и внутреннего ребенка / Дж. Миллдс, Р. Кроули. – М. : Независимая Фима «Класс», 1996. – 144 с.**
111. **Мирошник И.М. Личность педагога как фактор развития эмоционально–образного восприятия музыки : автореф. дис. канд. психол. наук / И.М. Мирошник ; АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1990. – 20 с.**
112. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : науч.–метод. пособие для педагогов–исследователей, математиков, аспирантов и науч. работников, занимающихся вопросами методики пед. исследований / В.И. Михеев. – М. : Высш. шк., 1987. – 200 с.

113. Найн А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы / А.Я. Найн. – Шадринск : Исеть, 1999. – 325 с.
114. Неменский Б.М. Мудрость красоты / Б.М. Неменский. – М. : Просвещение, 1981. – 253 с.
115. Неменский Б.М. Роль искусств в системе общего образования. Чему и зачем мы учим? / Б.М. Неменский // Начальная школа: плюс–минус. – 2000. – № 1. – С. 3–9.
116. Немов Р.С. Основы психологического консультирования : учебник / Р.С. Немов. – М. : Владос, 1999. – 527 с.
117. Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: 1–9 классы / З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина. – М. : ИНТОР, 1998. – 33 с.
118. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 360 с.
119. Овчинникова А.Ж. Теоретические основы формирования эстетического отношения к действительности у учащихся начальных классов школы : дис. д-ра пед. наук / А.Ж. Овчинникова ; МПГУ. – Елец, 1998. – 466 с.
120. Оганов А.А. Теория отражения и искусство / А.А. Оганов. – М. : Искусство, 1978. – 133 с.
121. О'Коннор Дж. Введение в нейролингвистическое программирование / Дж. О'Коннор, Дж. Сеймор. – Челябинск : Версия, 1997. – 256 с.
122. Основы эстетического воспитания / под редакцией Н.А. Кушаева, – М. : Просвещение, 1986. – 240 с.
123. Основы эстетической культуры / под ред. Л.П. Печко. – М. : ИЦЕ В РАО, 1998. – 47 с.
124. Павлова М.А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП : уч. пособие / М.А. Павлова. – М. : Совершенство, 1997. – 224 с.

125. Пеня Т.Г. Взаимодействие видов искусства как средство художественно–творческого развития первоклассников / Т.Г. Пеня // Межпредметные связи в преподавании искусства в школе : сб. науч. тр. / под ред. Е.В.Квятковского. – М. : НИИОП, 1981. – С. 8–24.
126. Петрова М.А. Формирование эстетической культуры младших школьников в процессе художественно–творческой деятельности с куклами : дис. канд. пед. наук / М.А. Петрова ; ЧГПУ. – Чебоксары, 2001. – 268 с.
127. Печко Л.П. Искусство как среда эстетического развития в школе / Л.П. Печко // Эстетическая среда и развитие культуры личности. – М. : ИХО РАО ; Елец : ЕГПИ, 1999. – С. 71–81.
128. Печко Л.П. Эстетическая культура личности и ее развитие / Л.П. Печко // Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе. – М. : Изд. АПН СССР, 1991. – С. 6–19
129. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
130. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика–Пресс, 1994. – 526 с.
131. Пискачева Г.Ю. Личностно–профессиональная направленность эстетического образования в процессе подготовки учителя начальных классов : дис. канд. пед. наук / Г.Ю. Пискачева ; КГУ. – Краснодар, 2000. – 211 с.
132. Плигин А.А. Исследование закономерностей развития репрезентативных систем школьников : [восприятие информации и объем визуал., аудиал. и кинестет. памяти у учащихся мл., сред. и ст. классов] / А.А. Плигин, А. Герасимов // NLP. – 1996. – N 1. – С. 29–33.
133. Прасолова Е.Л. В союзе с красотой : (эстетическое воспитание учащихся во внеклассной работе) : из опыта работы : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – 238 с.

134. Проблемы эстетического воспитания подростков : сб. науч.–метод. статей / под ред. Л.В.Богомоловой. – М. : Новая школа, 1994. – 96 с.
135. Проект Концепции образовательной области «Искусство» в 12–ти летней школе» // Искусство в школе. – 2000. – № 1. – С. 59–65.
136. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М. : Музыка, 1989. – 139 с.
137. Ражников В.Г. Общий обзор литературы по психологии восприятия музыки / В.Г. Ражников, В.М. Цеханский // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С. 148–154.
138. Развитие познавательных стратегий школьников: теоретические основы и практика / под редакцией А.А. Плигина. – М. : ЮОУ ДО г. Москвы, 2005. – 253 с.
139. Решение коллегии Министерства образования РФ «О развитии эстетического образования в общеобразовательных учреждениях» // Искусство в школе. – 1995. – № 3. – С. 5–9.
140. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие / Е.И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
141. Рождественская Н.В. Проблемы и поиски в изучении художественных способностей / Н.В. Рождественская // Художественное творчество. – Л. : Наука, 1983. – С. 105–122.
142. Рождественская Н.В. Творческая одаренность и свойства личности (экспериментальное исследование актерской одаренности) / Н.В. Рождественская // Психология процессов художественного творчества. – Л. : Наука, 1980. – С. 57–67.
143. Розет И.М. Психология фантазии : экспериментальное теоретическое исследование внутренних закономерностей продукта умственной деятельности / И.М. Розет. – Минск : Университетское, 1991. – 339 с.

144. Роль искусства в развитии способностей школьников / под ред. Е.К. Чухман. – М. : Педагогика, 1985. – 144 с.
145. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т.1. – 1993. – 670 с.
146. Российская Федерация. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России. – 2002. – № 6. – С. 10–40.
147. Российская Федерация. Концепция художественного образования в Российской Федерации // Искусство в школе. – 2002. – № 2. – С. 84–86.
148. Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М. : Наука, 1984. – 192 с.
149. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2006. – 713 с.
150. Рукавишников А.А. Факторный личностный опросник Р.Кеттела – 95. Руководство по использованию / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. – СПб. : ГП «ИМАТОН», 1995. – 93 с.
151. Самойлов Л.П. Подготовка будущих учителей к применению технологий лично–развивающего обучения в начальной школе : дис. канд. пед. наук / Л.П. Самойлов ; ВГПУ. – Волгоград, 2001. – 209 с.
152. Самохвалова В.И. О ценностной составляющей эстетической культуры / В.И. Самохвалова // Современные подходы к теории эстетического воспитания. – М. : ИХО РАО, 1999. – С. 38–43.
153. Сборник материалов и документов Мин. Образования Рос. Федерации за 1995 г. - М., 1995.
154. Сенько Ю.В. Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С.15–23.
155. Сериков В.В. Личностно–ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

156. Сериков В.В. Личностный подход в образовании : концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
157. Сериков В.В. Образование и личность : теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
158. Система эстетического воспитания школьников / под ред. С.А. Герасимова, сост. Б.Т. Лихачев, Е.В. Квятковский, А.И. Буров. – М. : Педагогика, 1983. – 264 с.
159. Собкин В.С. Художественное образование и эстетическое воспитание / В.С. Собкин, В.А. Левин // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 24–31.
160. Современные концепции эстетического воспитания (Теория и практика) / отв. ред. Н.И. Киященко. – М. : ИФРАН, 1998. – 302 с.
161. Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки / А.Н. Сохор. – Л. : Музыка, 1975. – 64 с.
162. Суходольский Б. Искусство – воображение, экспрессия, сообщество и творчество / Б. Суходольский // Философия, социология, психология искусства и музыкальная педагогика: хрестоматия / сост. Э.Б. Абдуллин, Б.М. Целковников. – Вып. 1. Ч. 1. – М. : «Прометей» МГПУ им. В.И.Ленина, 1991. – С. 95–100.
163. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.
164. Сысоева Л.С. Эстетическая деятельность и эстетическое воспитание / Л.С. Сысоева. – Томск : ТГУ, 1989. – 232 с.
165. Тараканов А.В. Учитель как организатор пространства творческой деятельности учащегося / А.В. Тараканов // Сибирский учитель. – 2002. – №5(22). – С.13–16.
166. Тараканова Н.Э. Педагогические условия развития мотивационной сферы личности музыкально одаренных подростков : дис. канд. пед. наук / Н.Э. Тараканова ; МПГУ. – М., 2003. – 180 с.

167. Тарасов В.В. Педагогические условия формирования познавательной мотивации учащихся старших классов : на примере изучения дисциплин гуманитарного цикла : дис. канд. пед. наук / В.В. Тарасов ; ШГПУ. – Шуя, 2001. – 166 с.
168. Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А.И. Пискунова, Г.В.Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – 207 с.
169. Тепишкина Е.Ю. Эстетико–воспитательный потенциал учебного диалога : на материале начальной школы : дис. канд. пед. наук / Е.Ю. Тепишкина ; ВГПУ. – Рязань, 2004. – 229 с.
170. Терентьева Н.А. Художественно–творческое развитие младших школьников в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н.А. Терентьева. – М. : Изд–во «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1990. – 184 с.
171. Тестов В.А. "Жесткие" и "мягкие" модели обучения / В.А. Тестов // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 35–39.
172. Толстых А.В. Личность : идеал или форма? / А.В. Толстых // Современные подходы к теории эстетического воспитания. – М. : ИХО РАО, 1999. – С. 32–38.
173. Торшилова Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет (Теория и диагностика) / Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – 141 с.
174. Трубайчук Л.В. Становление и развитие личности младшего школьника в образовательном процессе / Л.В. Трубайчук. – Челябинск : ЧГПУ, 2000. – 242 с.
175. Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств : автореф. дис. докт. пед. наук / А.В. Федоров ; РАО ИСО. – М., 1993. – 32 с.
176. Фельдштейн Д.И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной

- психологии: уч. пособие / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : «Международная педагогическая академия», 1994. – С. 176–189.
177. Фохт–Бабушкин Ю.У. Эффективность интересов школьников к различным видам искусства и художественной деятельности / Ю.У. Фохт–Бабушкин // Эстетическое воспитание школьной молодежи. – М. : Педагогика, 1981. – С. 75–85.
178. Фролова Н.Г. Социально–философские аспекты герменевтики в современном образовании: автореф. дис. канд. филос. наук / Н.Г. Фролова ; КГТУ. – Красноярск, 2001. – 23 с.
179. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.
180. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
181. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников : методика продуктивного обучения : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
182. Черкасов А.В. Личностно ориентированное проектирование содержания образовательного процесса как помощь в становлении субъектности ученика / А.В. Черкасов // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования : сб. науч. и метод. тр. Вып. 3. – Волгоград : Изд–во ВГИПКРО, 2001. – С. 33–36.
183. Шацкая В.Н. Музыкально–эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 200 с.
184. Шевцов Е.В. Эстетическое воспитание : пути и проблемы / Е.В. Шевцов. – М. : Знание, 1988. – 64 с.
185. Шевченко А.И. Проектирование дисциплинарного образовательного пространства в вузе и методика его освоения : дис. канд. пед. наук / А.И. Шевченко ; СГУ. – Ставрополь, 2004. – 176 с.

186. Шепеленко Д.А. Эстетическое развитие школьника в личностно-ориентированном образовательном процессе: автореф. дис. канд. пед. наук / Д.А. Шепеленко ; РГПУ. – Р\нД, 2001. – 201 с.
187. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.–Л. : Наука, 1966. – 302 с..
188. Шульга Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности / Р.П. Шульга. – Киев : Наук. думка, 1989. – 120 с.
189. Щебетенко С.А. Я-концепция, эмпатия и психологическая близость в отношениях читателя к литературным персонажам: дис. канд. псих. наук / С.А. Щебетенко ; ПГИИК. – Пермь, 2004. – 162 с.
190. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М. : Педагогический Центр «Эксперимент», 1993. – 156 с.
191. Щербо А.Б. Приобщение младших школьников к эстетической культуре / А.Б. Щербо // Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе. – М. : Изд.АПН СССР, 1991. – С. 33 – 43.
192. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. психолог. труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 414 с.
193. Эстетическая культура / РАН. Ин-т философии ; под ред. И.А. Коникова. – М. : ИФРАН, 1996. – 201 с.
194. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, М.С. Каган. – М. : Просвещение, 1983. – 303 с.
195. Юсов Б.П. К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии. О периодах возрастной актуальности занятий различными видами искусства / Б.П. Юсов // Теория эстетического воспитания. – М. : Искусство, 1975. – С. 43–55.

196. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
197. Якиманская И.С. Личностно–ориентированная школа : критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности / И.С. Якиманская // Директор школы. – 2003. – № 6. – С.30–35.
198. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно–ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
199. Якобсон П.М. Психология чувств / П.М. Якобсон. – М. : Изд–во Акад.пед.наук РСФСР, 1961. – 216 с.
200. Яновский М.И. О средствах психологического воздействия искусства на человека / М.И. Яновский // Вопросы психологии . – 2002. – № 6. – С. 84–92.
201. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / под ред В.И. Панова / В.А. Ясвин. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 176 с.
202. Bateson G. Steps To an Ecology of Mind, New York, Ballantine Books, NY,1972.
203. Dörner D., Vehrs W. Ästhetische Befriedigung und Unbestimmtheitsceduction, Psychol. Rev., 1975, 37: 321–334.
204. Getzels J.W. and Jackson P.W. Creativity and Intelligence. John Willey and sons. 1968.
205. Gombrich E.N. The sense of order. A study of the psychology of decorative art. Phaidon, Oxford, 1979.
206. Gordon W.J.J. Synectics. N.Y; Evanston, L., 1961; 34.
207. Hurwitz, I., Wolff, P.H., Bottnik, B.D., Kokas,K. (1975). Nonmusical effects of the Kodaly music curriculum in primary grade children. Journal of Learning Disabilities, 8, 167–174.
208. Munro Th. Art Education. Its Philosofy and Psychology. N.Y., 1956. P. 36.

209. Rauscher, F.H. (2003). Can music instruction affect children's cognitive development? Eric Digest. [EDO-PS-03-12]
210. Rauscher, F.H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 269–278). New York : Academic Press.
211. Read H. *The Third Realm of Education // Creative Arts in American Education*. Cambridge, 1960.
212. Salomonsson, B. (1989) Music and Psychoanalytic viewpoints. Source *Scandinavian Psychoanalytic Review*, 12(2), p. 126.
213. Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511–514.
214. Schellenberg, E.G. (2001). Music and nonmusical abilities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 355–371.
215. Scruton R. *Art and Imagination: A Study in the Philosophy of Mind*. London : Methuen, 1974. – 256 p.