

### ГЛАВА 3. МЕТОДИКА РУКОВОДСТВА СТАНОВЛЕНИЕМ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

#### 3.1 Современные методы преподавания психолого-педагогических дисциплин как средство формирования профессиональной направленности личности студентов БГУКИ

*Грачева О. О., Гудзенко Л. Г.*

Все чаще общественная практика ставит перед педагогическим коллективом задачу организации процесса перевода начинающего специалиста на все более высокие уровни профессионализма. В связи с этим перед преподавателями встает проблема не только передачи студентам знаний, умений и навыков, но и формирования их личности, способной к систематическому самовоспитанию, хорошей психической саморегуляции, творческому подходу к делу. Пионер акмеологии Б. Г. Ананьев ставил вопрос о возможности достижения вершин профессионализма и способах облегчения этого, несомненно, долгого и неповторимого пути. Он говорил о продуманной организации деятельности и отношений ребенка на всех возрастных этапах, введении в мир профессии и профессиональном образовании только при хорошем сопряжении с общеличным развитием молодых людей.

Ряд выдающихся отечественных психологов характеризуют феномен самоопределения в юношеском возрасте как центральный, качественно новый этап в развитии личности. Самоопределение предполагает активизацию самосознания и самовоспитания, а профессиональное самоопределение «является системообразующим центром для всей системы возможных

«самоопределений» подрастающего человека» [24].

Вопросы профессионализма и профессиональной компетентности в последнее десятилетие стали предметом пристального внимания психологической науки (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников и др.). Но в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора профессионально значимых качеств, их формирования и оценки. Остается не вполне ясным, что психологически означает человек как профессионал, как субъект профессиональной деятельности. Зачастую отождествляются понятия профессиональной компетентности и профессионализма [16].

В толковом словаре С. И. Ожегова профессионализм трактуется как хорошее владение своей профессией. В Современном экономическом словаре Б. А. Райзберга профессионализм – это высокое мастерство, глубокое овладение профессией, качественное, профессиональное исполнение. С. А. Дружилов использует определение, данное в Википедии. Под профессионализмом он понимает особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека [16].

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости

специалиста, А. К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную индивидуальную:

1. Специальная профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.
2. Социальная профкомпетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.
3. Личностная профкомпетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.
4. Индивидуальная профкомпетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, наличие устойчивой профессиональной мотивации [35].

В качестве одной из важнейших составляющих профкомпетентности А. К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности. С. А. Дружилов считает возможным использовать приведенные виды профкомпетентности в оценке профессионализма педагога, а мы, вслед за ним, – оценке профессионализма студента-культуролога.

Представляется целесообразным выделение следующих компонентов профессиональной компетентности: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный.

*Мотивационно-волевой* компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

*Функциональный* компонент в общем случае проявляется в виде знаний о способах профессиональной деятельности, необходимых культурологу для проектирования и реализации той или иной артпедагогической или творческой технологии.

*Коммуникативный* компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

*Рефлексивный* компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; наличие таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслов творческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы [16].

Указанные характеристики профессиональной компетентности нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный

характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Мы согласны с Е. А. Климовым, считающим необходимым рассматривать профессионализм не только как высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и как определенную системную организацию его психики [24]. Более того, мы исходим из понимания, что профессионализм не сводим к совокупности признаков, он представляет собой некоторое системное свойство личности [16]. Поэтому предметом нашего исследовательского интереса является, в том числе и рефлексия психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-культурологов.

С точки зрения А. В. Карпова, рефлексия как личностное свойство имеет закономерную связь с результативными параметрами деятельности и всеми индивидуальными качествами. Это дает нам право предполагать наличие связи между определенным уровнем рефлексивности и готовности к профессиональной деятельности. Под рефлексией мы понимаем самоанализ, осмысление, оценку предпосылок, условий и течений собственной деятельности, внутренней жизни. Смысл рефлексии – переход неявного знания в явное, формализованное и логически расчлененное.

Рефлексивная деятельность позволяет студенту осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые проявляются в анализе его предметной деятельности и её продуктов. П. Г. Щедровицкий подчеркивает, что освоение происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности – способы решения задач или рассуждения. Усвоение выступает как прямой продукт такого рефлексивного процесса.

Мир рефлексий разнообразен, богат и индивидуален у каждого

человека. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы действий, блокировать неэффективные. Важнейшей особенностью рефлексий является их способность управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности. Рефлексии обеспечивают осмысление прошлого и предвосхищение будущего. С. Л. Рубинштейн связывал с появлением рефлексии особый способ существования человека в мире: «Развитая рефлексия как бы прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы... человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий поворотный момент. ...Здесь начинается либо путь к духовному опустошению... либо другой путь – к построению нравственной, человеческой жизни на новой сознательной основе» [47].

Таким образом, наша задача – активизировать познавательные процессы, общественные и деловые мотивы, приводить в соответствие с поставленной обучающей задачей опыт студента, волевые и другие качества, и, как говорил Б. Г. Ананьев, решать задачу разработки такой стратегии организации своей жизни, реализация которой позволила бы студенту успешно во всех отношениях объективировать себя на ступени зрелости.

Начнем со способов предъявления студентам учебного материала в лекционной форме. Современный процесс преподавания в вузе немислим без широкого использования мультимедийных средств. Тем не менее, невозможно говорить о том, что технология подготовки слайдпрезентаций для преподавания гуманитарных дисциплин сегодня ясна и дидактически проработана. Современные мультимедийные технологии, совершенствуя процесс преподавания в вузе, не только открывают новые возможности для

работы со студентами, но и создают новые проблемы, нуждающиеся в глубоком научном постижении.

Индивидуально-психологические свойства студентов БГУКИ обуславливают специфику подачи учебного материала в процессе аудиторных занятий. Наглядно-образное мышление у них превалирует над абстрактно-логическим. Следует отметить, что это соотношение психических свойств “культивировалось” у большинства студентов задолго до поступления в вуз: в процессе занятий искусством в школах, внешкольных и клубных учреждениях, а у многих – и в средних специальных учебных заведениях искусств. На тех специальностях, где студенты в индивидуальном режиме сдают творческие вступительные экзамены, эти свойства дополнительно выявляются и отмечаются как профессионально значимые. В процессе занятий специальными творческими дисциплинами указанные свойства продолжают развиваться и становятся устойчивой характеристикой личности работника социокультурной сферы. Преподаватели общеобразовательных дисциплин не могут не учитывать указанной специфики личности студентов, обучающихся в вузе культуры и искусств. Это требует и от преподавателя развитого образного мышления, художественной эрудированности и креативных подходов к определению методики проведения аудиторных и внеаудиторных занятий.

Очевидно, что материалы аудиторных занятий должны быть образными и в то же время содержать предпосылки для активного рационального анализа. Таким образом, визуальный материал (чаще всего это репродукции и фотографии произведений изобразительного искусства) из прямой иллюстрации превращается в повод для сложных ассоциативно-творческих процессов.

Современные цифровые технологии позволяют не только проводить лекции в сопровождении слайдпрезентаций, но и насыщать содержание последних материалом, призванным визуализировать теоретические положения и практические рекомендации учебного курса. Для лекций, предметом которых являются психология и педагогика искусства это не просто актуально: предлагая студентам творческих специальностей образное воплощение учебного материала, мы стремимся учитывать характер их мышления и художественно-творческой деятельности.

В 2013/14 учебном году нами было проведено анкетирование студентов факультетов музыкального искусства и традиционной и современной белорусской культуры БГУКИ. В процессе опроса мы выясняли отношение студентов III курса к слайдпрезентациям, сопровождавшим лекции по предмету «Профессиональная педагогика» (ФТБК и СИ, преподаватель О. О. Грачева) и к слайдпрезентациям по предмету «Психология художественного творчества» (ФМИ, преподаватель Л. Г. Гудзенко).

Оба комплекта слайдпрезентаций содержали помимо текстового материала таблицы, схемы, а также репродукции произведений изобразительного искусства и фотографии, визуализирующие отдельные положения и общую проблематику лекции.

В конце каждой лекции студентам предлагалось заполнить анонимный опросник, который содержали следующие вопросы:

*1. Самый запоминающийся слайд.*

• *Самый богатый информацией (заставляет размышлять, сравнивать и т.д.), почему: \_\_\_\_\_.*

*3. Слайд, который по-новому осветил для меня знакомое явление.*

*4. Слайд, который подтолкнул меня к самостоятельному поиску:*



- визуального материала;
- аудиального материала;
- текстового материала.

5. *Самый неудачный слайд: (неполная информация, чрезмерная информация, непонятная информация, непонятная образная ассоциация, другое). Что хотелось бы изменить в слайдпрезентации.*

В результате обработки материалов опроса студентов, по предмету «Профессиональная педагогика» получены следующие результаты. Все студенты приветствуют наличие визуального сопровождения лекции. Часто встречались высказывания типа «хотелось бы больше картинок и меньше текста», «визуальное заставляет меня думать». Это подтверждает и тот факт, что подавляющее большинство ответов на *первый вопрос* относится к слайдам, содержащим визуальные объекты.

По *второму вопросу* ситуация иная. В число наиболее информативных слайдов попали слайды, содержащие текст или схемы. Особенностью материала этих слайдов можно назвать проблемный характер рассматриваемого явления. Например, необходимость и целесообразность использования в артпедагогике помимо демократического стиля общения, также и авторитарного, а иногда и либерального. Объясняя свой выбор по этому вопросу анкеты, студенты пишут, что схемы, логика которых разворачивается (благодаря средствам анимации) на глазах слушателей, способствуют размышлению, подталкивают к придумыванию своих примеров, легче запоминаются.

Преподавание предметов, раскрывающих внутренние механизмы творческой профессии и процессы овладения ею, ориентировано в значительной мере на стимулирование рефлексии. На это был направлен

*третий вопрос* нашей анкеты. Отвечая на него, студенты выделили слайды, посвященные профессионально значимым проблемам: соотношение процессов художественного образования и эстетического воспитания; функции искусства в социуме; образ ребенка-творца в искусстве; приемы формирования и толкования афиши.

Вопросы, стимулирующие самостоятельный поиск дополнительных материалов по теме лекции, вызвали интерес студентов, породили предложения по использованию в презентации аудио и видеоматериалов. Мы воспользовались этой идеей и предложили студентам подготовить к одному из семинарских занятий соответствующие материалы. Не вполне удачными респонденты сочли слайды, перегруженные текстовой информацией. Некоторые отметили сложности в соотнесении отдельных слайдов с текстом оцифрованного конспекта.

Большой интерес респондентов вызвали примеры, почерпнутые из творческой деятельности выдающихся мастеров искусств. Некоторые просили увеличить число таких примеров. Очень понравились слайды, визуально предъявляющие профессиональную проблемную ситуацию. Например, иллюстрируя тезис о необходимости включения в содержание деятельности учреждений культуры мероприятий, ориентированных на всё разнообразие возрастных групп населения, мы поместили на слайде пять фотографий занятий и выступлений клубных любительских коллективов. Студентам был предложен вопрос: какая возрастная группа зачастую выпадает из поля зрения работников культуры, что коррелирует с наличием соответствующих фотографий в сети интернет. Не сразу и далеко не все смогли заметить, что это относится к старшим подросткам. Зато многие отметили этот слайд как удачный.

Интересно, что в качестве пожеланий студенты помещали не столько замечания, сколько фразы одобрения: изображения на слайдах «упорядочивают информацию», «выявляют чёткую закономерность», «заставляют фантазировать», помогают «понять и соотнести много информации», «расставляют всё по местам». Порадовали оценки «всё доступно, точно», «это нужно знать каждому артпедагогу».

Схожие результаты мы получили и при анализе анкет студентов, оценивающих слайдпрезентации к дисциплине «Психология художественного творчества». Особенностью иллюстраций в данной дисциплине является ограниченность возможностей проиллюстрировать материал на слайде средствами музыкального искусства, профессионально значимого для этой категории слушателей. Музыкальные примеры лишь назывались. На слайде демонстрировались репродукции произведений изобразительного искусства, фотографии процесса музыкального исполнительства, портреты знаменитых композиторов.

Самыми запоминающимися слайдами студенты называли именно те, при демонстрации которых шел детальный анализ шедевра изобразительного искусства, который помогал показать особенности процесса художественного творчества, либо иллюстрировал технику творца, либо характеризовал эпоху, стиль, историческую значимость данного произведения. Объяснить такой выбор студентов можно не столько предпочтением визуального материала, но в большей степени интересом к самому процессу творчества в совокупности с достаточным объемом знаний в области музыки. Если студенты поясняли свой выбор, то отмечали, что узнали много нового, по-другому взглянули на знакомое явление. В анализируемых анкетах выбор слайда по первому вопросу и по третьему достаточно часто совпадал.

По *второму вопросу* студенты-музыканты отвечали так же, как и студенты ФТБК и СИ. В число слайдов, наиболее богатых информацией, чаще попадали слайды, содержащие текст или схемы. Внимание студентов привлекли и слайды, освещавшие особенности работы педагога, учет закономерностей творчества при работе с одаренными детьми. Мы убедились в актуальности для наших студентов специальных профориентированных знаний.

*Третий* вопрос был о слайде, который по-новому осветил знакомое явление. Здесь многие указывали слайды, анализировавшие те аспекты творчества, которые были слишком «на слуху» и прежде воспринимались как нечто само собой разумеющееся, не дающее толчок к размышлениям.

На *четвертый* вопрос, как ни странно, студенты-музыканты давали ответы большей частью по поводу самостоятельного поиска визуального материала, иногда текстового, а про аудиальный материал чаще всего умалчивали. Тем не менее, во время лекций довольно часто нам приходилось слышать просьбу: «А давайте послушаем», что представлялось невозможным по причине недостатка аудиторного времени.

На *пятый* вопрос студенты отвечали неохотно, несмотря на анонимность анкеты, многие пропускали именно этот пункт. Ответы студентов-музыкантов здесь не отличались от ответов студентов ФТБК и СИ. Они так же указывали как неудачные те слайды, которые содержали много текста.

Общей для ответов на *шестой* вопрос опросника была просьба давать больше наглядного материала и меньше текста, «больше красок». И, конечно же, приятной особенностью было большое количество благодарностей и пожеланий продолжать «в том же духе».

Таким образом, установление на лекциях по предметам психолого-педагогического цикла взаимосвязей между научными фактами и закономерностями с одной стороны, и чувственно воспринимаемыми образами – с другой, отвечает специфике мышления студентов творческих специальностей, а, следовательно, является необходимым компонентом методики преподавания общеобразовательных предметов в вузе культуры и искусств. Материалы аудиторных занятий должны быть образными и в то же время содержать предпосылки для активного рационального анализа. Таким образом, визуальный материал (чаще всего это репродукции и фотографии произведений изобразительного искусства) из прямой иллюстрации превращается в повод для сложных ассоциативно-творческих процессов.

Нами разработана *классификация приемов* предъявления визуального материала в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин:

- Простое воспроизведение фрагмента текста лекции. Этот прием представляется методически слабым, его применение не дает ничего, кроме простого переписывания с экрана.
- Воспроизведение смысловых доминант из текста лекции с выделением ключевых слов с помощью цвета, анимации и т.п. Такой прием «работает» лишь при условии наличия у студентов готового конспекта в форме рабочей тетради
- Подкрепление смысловых доминант изображениями, которые служат простой иллюстрацией к тексту.

Например, при рассмотрении этапов творчества ярким примером второго этапа – рождения замысла – является история возникновения у И. Репина замысла картины «Иван Грозный и его сын Иван». Появление изображения этой картины на слайде само по себе вызывает сильный

эмоциональный всплеск, а у студентов музыкального факультета особо усиливаются смысловые доминанты в связи с ведущей ролью в этом процессе музыки Н. А. Римского-Корсакова.

- Подкрепление смысловых доминант изображениями и/или аудиальными фрагментами, которые позволяют создать ассоциативные связи с текстом.

Например, рассматривая многосторонность таланта выдающихся творцов, мы демонстрируем на слайде рисунки А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова. Иллюстрируя эффект «бессилия воли» в творчестве мы цитируем слова В. Гюго «Бог диктовал, я писал» и одновременно демонстрируем картину Н. Пуссена «Вдохновение поэта» с аналогичным содержанием.

- Изображение – анализ – вербализация полученных выводов (эвристическая беседа).

Например, в теме «Восприятие как художественное сотворчество» курса «Психология художественного творчества» рассматривается особая роль апперцепции при создании собственного художественного образа. На слайде представлено изображение с абстрактным содержанием и студентам предлагается объяснить смысл данного изображения, придумать название к нему. В ходе беседы выясняется, что у студентов складываются образы диаметрально противоположные – кто-то видит возвышенную картину, полет мечты, а кто-то печальную, уничтожение личности.

- Динамическая схема с элементами анимации.

Например, для изучения структуры креативности предлагается схема, разработанная доктором педагогических наук И. А. Малаховой, представляющая собой очень сложное и многослойное изображение, блочное

построение с внутренними подструктурами. Без анимации и последовательного развертывания элементов схемы было бы невозможно не только глубокое понимание сути вопроса, но и просто визуального восприятия предложенного материала.

Анализ применения различных средств обучения показал, что их дидактическая результативность повышается при соблюдении следующих условий:

- ✓ учет возрастных особенностей (требует использования помимо классических произведений искусства актуальных, даже “модных” явлений культуры);

- ✓ учет профессиональных интересов (обуславливает обязательное использование примеров и образов соответствующих творческой специальности);

- ✓ опора на перцепцию и апперцепцию (подчеркивает необходимость установления межпредметных связей в отношении как родственных – психолого-педагогических дисциплин, – так и в отношении других – специальных и общеобразовательных – учебных предметов, а также жизненный опыт студентов);

- ✓ опора на принцип кльтурсообразности (требует использования широкой палитры примеров, отражающих национальное и конфессиональное разнообразие аудитории).

В силу общих законов восприятия, приоритетное использование визуального материала оправдано, независимо от творческой специальности студентов. Наиболее продуктивным является проблемное предъявление материала с использованием приемов компаративизма в анализе явлений художественной культуры. При этом компаративный анализ позволяет

увидеть в образах искусства помимо их эстетической ценности, психолого-педагогическую и этическую проблематику. В качестве примера прокомментируем фрагмент лекции по профессиональной педагогике.

Современная социокультурная ситуация требует от практического педагога повышенного внимания к развитию способностей ученика. Выявление и развитие способностей влечет и их дифференциацию, а также формирование у подрастающего поколения представления об одаренности человека как об общественной ценности. Исследованиями американских психологов еще в середине XX в. было обнаружено влияние способностей школьников (в частности, соотношения интеллектуальных и креативных качеств) на восприятие их одноклассниками и учителями [17]. Исследователи выделили 4 типологические группы.

Первая состояла из учеников с высоким интеллектом и высокой креативностью. Была зафиксирована выраженная популярность таких учеников среди одноклассников (истинные звезды), но неприятие таких «умников» большинством учителей («неудобные», «много о себе понимают»).

Вторая группа включала учеников с высокими показателями интеллекта, но невысокими – креативности. Эти – любимцы всех учителей. Они «всегда готовы» и к уроку, и к выполнению заданий учителя. Зато среди одноклассников у этих учеников очень низкая популярность («зануды», «заучки»).

Третья группа – ученики с невысоким уровнем креативности и интеллекта. Они представляются наиболее благополучными: их готовы принять и одноклассники, и учителя.

Четвертая группа – ученики с высоким креативным потенциалом, но



невысокими показателями интеллекта (в эксперименте измеряли уровень академических успехов по предметам). Этим ученикам, в силу их непредсказуемости, не принимали ни одноклассники, ни учителя.

Наблюдения и исследования, проводимые на протяжении 20 лет в минской школе № 136 с театральным уклоном, подтвердили универсальный характер указанных взаимосвязей в отношении «обычных» классов с рядовыми учениками и учителями. Иная картина возникала под влиянием преподавателей творческих дисциплин в отношении школьников, специально отобранных для занятий творчеством. Ученики первой группы вызывали у преподавателей спецдисциплин интерес, приятие, доверие, а также стремление максимально помочь им в раскрытии и реализации способностей. Нередко таких учеников приходилось защищать от нападок учителей общеобразовательных предметов и представителей школьной администрации. В сущности, таких учеников часто обвиняют в завышенной самооценке, в то время как она адекватно высокая.

Ученики второй группы зачастую сами возмущались низкой оценкой их успехов со стороны преподавателей спецдисциплин: все делаем правильно, а нами недовольны. Некоторые из них (чаще девочки) искренне полагали, что педагоги, которые других хвалят за оригинальность мышления, испытывают к ним личную неприязнь. Особенно таких учениц возмущало, что те же преподаватели, которые оценивали их успехи как «ниже среднего», выделяли учеников, принадлежащих к четвертой группе, т.е. тех, про кого привыкли думать как про «никчемного».

Именно ученики четвертой группы представляют, с нашей точки зрения, особый педагогический интерес. Их творческие возможности бывает совсем не просто раскрыть, а еще сложнее «оснастить» достойными

дарования художественно-творческими умениями и навыками. Но только при такой оснастке талант обретает возможность продемонстрировать себя. Подбор адекватных творческой индивидуальности средств художественной выразительности составляет, пожалуй, центральную профессиональную проблему артпедагогики.

Творческие успехи учеников, не отличавшихся прежде (да и в дальнейшем) высокими показателями по общеобразовательным предметам, повышали их статус в глазах одноклассников – они все чаще привлекали этих ребят для выполнения групповых заданий. Гораздо медленнее изменяли свое отношение к креативным, но слабым ученикам учителя. Многие так и остались со своим невысоким мнением об этих персонажах.

Как видим, соотношение психологических феноменов «интеллект» и «креативность» не просто оказывает существенное влияние на социальный статус ученика в школьном классе, но и порождает актуальные педагогические проблемы, связанные с пониманием креативности как ценности.

Типология зависимости социального статуса учеников от соотношения их интеллектуальных и креативных качеств была представлена нами в таблице, которую студенты заполняли в процессе предъявления исходных данных и обсуждения социально-психологических характеристик каждого типа. Необходимо отметить, что наиболее адекватно воспринимали данный материал студенты, обучающиеся по театральным специальностям. Они как бы «вживались» в предложенные типологические образы, ярко представляя их в школьной среде.

Затем на экран был выведен слайд, представлявший собой коллаж кадров из фильма «Доживем до понедельника» (режиссер Ст. Росточкин,

сценарий Г. Полонского). Демонстрацию сопровождала музыка из фильма. Студентам было предложено определить в кадрах типы учеников и характер отношения к ним учителей, ярко выявленный в мизансценах. Задание вызвало бурную эмоциональную реакцию студентов, знакомых с фильмом. Те же, кто не видел ленты, немедленно стали искать в интернете ссылки на указанный кинофильм. Многие заявляли, что хочется пересмотреть фильм и по-новому понять его коллизии.

Аудиовизуальные средства благоприятно сказываются на педагогическом процессе и вызывают эмоциональный отклик у студентов вуза культуры и искусств. Музыка является одним из сильнейших эмоциональных манипуляторов. Неправильно подобранная по темпу, либо по ритму мелодия может вызвать противоположную реакцию. В зависимости от характера использования музыкальные произведения, сопровождающие слайдпрезентацию можно разделить на следующие подгруппы:

Фоновая музыка – предназначена для организации внимания слушателей, а так же для создания благоприятной атмосферы. Ее можно использовать на протяжении всей лекции. Основные принципы использования, по нашему мнению, должны быть такими:

- *Мелодия должна стилистически совпадать с тематикой основного материала.*

Инструментальная композиция по стилю, содержанию и наполнению не должна диссонировать с теоретическим материалом, предоставленным для усвоения студентами. Например, лекции по дидактике сопровождаются мелодиями песен о школе.

- *Мелодия не должна иметь яркого развития.*

Она обязана быть «незаметной», чтобы не отвлекать учащихся. В

музыкальной композиции недопустимы яркие динамические скачки со сменой темпа и музыкального содержания.

- *Скорость подбирается в зависимости от положения материала в структуре лекции.*

Лектор подбирает требуемый темпоритм произведения: быстрый - если слушателям нужно усвоить много материала, медленный – для более глубокого эмоционального отклика. Установлено, что при размере 50-80 ударов в минуту, повышается работоспособность слушателя, что позволяет усваивать большие объёмы информации.

#### *4. Недопустимо наличие текста в музыкальном произведении*

Наслоение текста лектора с музыкальным текстом крайне нежелательно, так как теряется концентрация внимания слушателей.

#### *5. Соответствующая динамика*

Фоновая музыка является второстепенной информацией, которая по громкости звучания должна оставаться комфортной как для лектора, так и для слушателей.

Иллюстрация – в музыке прекрасно подходит для создания более глубокой атмосферы. Иллюстрацией может быть как мелодия, так и определенные звуки. Она сопоставима с визуальными средствами по теме, идее, характеру и смысловой нагрузке. Например, для иллюстрирования основных эстетических категорий прекрасное/безобразное были использованы фрагменты хора и бессодержательного раздражающего скрежета.

Ассоциация – субъективное установление связи между элементами, предметами или явлениями. Например, мелодии детских и молодежных музыкальных произведений подчеркивали эволюцию эстетических

предпочтений в процессе демонстрации слайдпрезентации лекции на тему «Возрастные особенности эстетической деятельности».

Нами было проведено анкетирование студентов, посещающих лекции по профессиональной педагогике в сопровождении слайдпрезентаций, включающих аудиоматериалы. Студенты отметили гармоничность аудиовизуальной составляющей лекции в сочетании с текстом преподавателя, что создавало благотворную атмосферу, способствующую усвоению материала.

Следующими после восприятия лекции этапами учебной деятельности студентов являются работа с конспектом и подготовка к семинарским занятиям. Эти процессы также опираются на специфику содержания образования и личностные характеристики студентов БГУКИ.

Проблемно-поисковые методы обучения считаются в современной педагогике наиболее продуктивными. Выдающийся педагог XIX в., немецкий дидакт Ф. В. А. Дистервег писал: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить» [41]. Суть метода заключается в том, что учитель моделирует проблемную ситуацию, актуальную для педагогического процесса и помогает ученикам самостоятельно ее разрешить, моделируя тем самым процесс научного, научно-педагогического или (в ситуации обучения искусству) художественно-педагогического поиска. Ученики, таким образом, получают возможность пройти тем путем научного и творческого поиска, которым прошли и достигли результата выдающиеся педагоги, ученые, творцы.

Проблемно-поисковые методы применялись выдающимися преподавателями искусства, они описаны в ряде трудов, посвященных теории и практике артпедагогике. Прежде всего, следует назвать создателя системы

обучения актерской психотехнике К. С. Станиславского. Занятия в театральной студии, описанные им как некий идеальный вариант «школы», проходят именно по принципу проблемно-поискового метода организации постижения закономерностей органичного и выразительного поведения актера на сцене [51].

Студенты сначала на собственном опыте испытывают объективные трудности существования в условиях «публичного одиночества», потом под руководством педагога (альтер эго самого автора) учатся их преодолевать, а затем вместе с педагогом разбирают психологическую сущность пережитых ими процессов, и, наконец, самостоятельно приходят к выводу о методах достижения актером органичного творческого самочувствия на сцене.

В процессе преподавания профессиональной педагогики искусства (артпедагогики) студентам факультета традиционного белорусского и современного искусства БГУКИ мы стремимся широко применять проблемно-поисковые методы. Большинство их представлено в тексте конспекта лекций в виде дополнительных вопросов и учебно-творческих заданий. Можно выделить несколько видов указанных заданий и вопросов.

Наиболее простой, ориентированный на формирование и развитие профессиональной рефлексии, подбор примеров для иллюстрирования научных категорий, выявленных в процессе аудиторных занятий закономерностей артпедагогики. Например, *Приведите примеры перцептивной, когнитивной и креативной эстетической деятельности применительно к тому виду художественного творчества, который вы изучаете в университете.* Еще задание: *Возраст человека является одной из «вечных» тем искусства. Такой же универсальной темой является для искусства тема семьи. Приведите примеры произведений разных видов и*

*жанров, воплощающие указанные темы.*

Ряд вопросов требует установления взаимосвязи артпедагогики с эстетикой, культурологией, историей искусств, что обеспечивает, на наш взгляд, формирование системного профессионального мышления будущих специалистов. К такого рода заданиям можно отнести следующие: *Приведите примеры исторической динамики и национального своеобразия эстетической оценки каких-либо объектов (пейзаж, внешность человека, его поступки и т.д.); или: Приведите примеры неадекватной реакции аудитории на явления прекрасного, трагического и дайте им педагогическую оценку.* Указанные приемы содействуют формированию научности профессионального мышления будущих артпедагогов.

Аналогичные задачи решает задание, требующее соотнесения закономерностей общей и профессиональной педагогики: *Организация дискуссий уместна, начиная с подросткового возраста, и подчиняется общим педагогическим требованиям к дискуссии как средству воспитания (вспомните эти требования, или посмотрите соответствующий вопрос в лекции «Методы воспитания» по общей педагогике).*

Ряд заданий требует привести примеры проявления структурных элементов профессиональной педагогики в учебно-творческом процессе, знакомом по собственной практике художественно-творческого ученичества. Например, *описать специфику реализации дидактических принципов, методов применительно к осваиваемому виду художественного творчества.* Такие задания распространяются как на предпрофессиональный, так и профессиональный этап художественного образования:

*Проанализируйте:*

- *какого уровня художественное образование вы получили*

- .....
- *на каком уровне художественно-образовательного процесса вы хотели бы работать*
- .....

Сопоставление эволюции истории искусств с эволюцией артпедагогики происходит при выполнении задания по подбору и анализу различных типов образов детства в искусстве (в соответствии с предложенной преподавателем типологией)

Комплексный характер носит задание, выносимое на семинарские занятия: выявление своеобразия художественно-творческой деятельности учеников в зависимости от разных факторов: возраста, типа творческой деятельности (оригинальная, исполнительская), вида искусства, психосоматического статуса, гендерных характеристик учеников. Это задание предполагает длительную подготовку, опору на факты, почерпнутые из научных источников, из личного опыта художественного ученичества, а также из того небольшого опыта преподавания, которым располагают некоторые из студентов. В дальнейшем это задание разворачивается в комплекс требований к прохождению и защите педагогической практики.

Выполнение проблемно-поисковых заданий проверяется в процессе семинарских занятий, а также непосредственно на экзамене. Применение указанных заданий обеспечивает практико-ориентированное преподавание общеобразовательных дисциплин в вузе культуры и искусств.

Важную роль в реализации компетентностного подхода к подготовке будущих артпедагогов играют выполняемые студентами в процессе освоения предмета «профессиональная педагогика» творческие задания. Значительная часть заданий включена нами в текст конспекта лекций, который



предлагается студентам в оцифрованном виде. В тексте, помимо пропусков, заполняемых по ходу лекции, содержатся задания, над которыми рекомендовано самостоятельно поработать во внеаудиторном режиме. Все задания моделируют приемы научно-педагогического творчества в области артпедагогике.

Шире всего в нашем курсе представлены задания, требующие самостоятельной разработки приемов использования в процессе преподавания искусства закономерностей, выявленных в процессе аудиторных занятий. Например, после рассмотрения психолого-педагогических предпосылок, требующих осуществления специальной работы по формированию у подрастающего поколения культуры восприятия эстетических ценностей, а также разъяснения важнейших действий артпедагога по курированию этого процесса, студентам предлагается самостоятельно разработать систему действий, способных обеспечить адекватное восприятие какого-либо конкретного явления искусства воспитанниками определенного возраста (по выбору студента).

Аналогичным образом, после разъяснения методики определения художественных предпочтений человека, а на их основе – уровня эстетической воспитанности, студентам предлагается не только провести аналогичное исследование собственных аксиологических позиций, но и разработать личную программу эстетического самовоспитания.

Задания по подбору произведений для демонстрации ученикам, как и задания по приемам распределения ролей (для режиссеров) ориентируют студентов на реализацию полученных знаний в процессе педагогической практики. На предстоящую педагогическую практику ориентируют студентов и такие задания:

- создание образных «портретов» учеников, занимающихся в системе художественного образования в соответствии с предложенной типологией;
- анализ продуктов детского художественного творчества с позиций соотношения их эстетической и психолого-педагогической ценности.

Выполнение этих заданий требует опоры на собственный опыт художественного ученичества. Так, в качестве продуктов детского художественного творчества, студенты приносят собственные детские работы.

Мы стремимся пробудить в студентах интерес к исследовательской работе в сфере артпедагогики. Этому служат такие задания:

- моделирование приемов научно-педагогических исследований в области артпедагогики;
- формулирование собственного мнения относительно дискутируемых в современной артпедагогике проблем;
- выдвижение и обоснование актуальных для современной артпедагогики задач, выявление недостаточно разработанных в теории и практике проблем.

Важным элементом профессионального мастерства артпедагога является навык педагогической рефлексии. Формированию указанного качества служит задание по разработке и обоснованию перспективного плана личной профессиональной самореализации в сфере артпедагогики. Как видим, в процессе занятий по курсу профессиональной педагогики моделируются различные виды творческой деятельности артпедагога в области методики, практики преподавания искусства, а также научно-педагогического творчества.

Таким образом, творческие задания, предлагаемые студентам в

процессе изучения дисциплин «Профессиональная педагогика», «Психология художественного творчества», позволяют не только подготовить будущих артпедагогов к преподавательской деятельности, но и сформировать у них ряд ценных личностных качеств, а также выявить среди студентов тех, кто проявляет склонность к научно-исследовательской деятельности.

### 3.2. Формирование этнокультурных ценностей подростков в условиях любительских фольклорных коллективов

*Цеван И. Н.*

Развитие культуры в современном белорусском обществе невозможно представить в отрыве от деятельности детских художественных коллективов фольклорного направления. Такие коллективы по своей сущности являются не только формой сохранения и передачи традиций, но и средством воздействия на личность. Работа детских художественных коллективов учреждений социокультурной сферы Республики Беларусь осуществляется в соответствии с нормативными документами и «основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства» [25].

Вне зависимости от своих размеров и выбранного направления, фольклорный коллектив имеет большие возможности для формирования этнокультурных ценностей личности, которые на практике далеко не всегда реализуются в полной мере. Поэтому обозначенная проблема в последнее время всё более активно рассматривается учеными-педагогами как актуальная, значимая и требующая дальнейшей разработки.