

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

Е.А. Кущина

**СИНТЕЗ
ИНТЕРПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ
В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

Монография

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2020*

УДК 371.32:37.036.5-053.5:78
ББК 74.268.53-231
К96

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 22.10.2020.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 8 от 26.11.2020.

Автор: доцент кафедры музыки ВГУ имени П.М. Машерова **Е.А. Кущина**

Р е ц е н з е н т ы :

заведующий кафедрой музыки и эстетического образования
МГУ имени А.А. Кулешова, доктор педагогических наук,
доцент *Б.О. Голешевич*;
заведующий кафедрой музыки ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент *С.А. Карташев*

Кущина, Е.А.

К96

Синтез интерпредметных знаний в процессе развития образных представлений у учащихся на уроках музыки : монография / Е.А. Кущина. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 213 с. ISBN 978-985-517-771-6.

В монографии обоснованы методологические детерминанты развития образных представлений у учащихся младших классов средствами музыки. В работе структурирован образовательный синтез предмета музыки с другими учебными предметами, предложена педагогическая технология развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки.

Данное издание предназначено для учителей музыки учреждений общего среднего образования, студентов музыкально-педагогических специальностей, а также слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки учителей начальных классов.

УДК 371.32:37.036.5-053.5:78
ББК 74.268.53-231

ISBN 978-985-517-771-6

© Кущина Е.А., 2020
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 Методологические детерминанты развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки	8
1.1 Понятие образных представлений в контексте категорий музыкального воспитания	8
1.2 Педагогические механизмы развития образных представлений у младших школьников на основе интерпредметных связей	23
1.3 Синтез общеобразовательных знаний учащихся в процессе экспликации интерпредметных свойств музыки	33
Выводы по главе 1	48
ГЛАВА 2 Педагогическая технология развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки	50
2.1 Критерии и уровни развитости образных представлений у младших школьников	50
2.2 Модель педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки	64
2.3 Апробация педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки	76
Выводы по главе 2	89
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	91
БИБЛИОГРАФИЯ	95
ПРИЛОЖЕНИЯ	105

ВВЕДЕНИЕ

Поиск инновационных путей эстетического образования подрастающего поколения обусловлен возрастающими потребностями общества в гуманизации всех сфер жизни. Безусловным источником воплощения данной цели становится качественное общее образование детей и подростков, перманентное духовное их обогащение. Именно поэтому чрезвычайно важная роль в педагогическом процессе принадлежит учебным предметам эстетического цикла, среди которых особую значимость приобретает музыка.

В музыкальном содержании сосредоточена информация о чувственном мире человека, природных явлениях, общественных отношениях, мировой, отечественной истории и научных знаниях. С помощью образных представлений осуществляется не только восстановление, сохранение, материализация звуковой информации, но и раскрытие семантической основы музыкальных сочинений. С одной стороны, использование элементарных знаний из других сфер науки на уроке музыки позволяет постигать художественную, нравственно-эстетическую сущность данного вида искусства, убеждаться в очевидной взаимосвязи духовных и материальных ценностей жизни. Другой аспект интеграции обусловлен нахождением в средствах музыкальной выразительности ответов на вопросы из естественнонаучных и гуманитарных предметных областей. Развитие образных представлений у учащихся на уроках музыки целесообразно и логично осуществлять в процессе интерпредметного синтеза.

Несмотря на очевидную актуальность данной проблемы, косвенно затрагиваемой в трудах многих ученых, ее решению не посвящены концептуально целостные научные исследования. Различные аспекты этого феномена освещаются в контексте идеи проведения интегрированных уроков. Ее осуществление на практике заслуживает научного обоснования. Вместе с тем вполне очевидными являются смысловые и образовательные различия между понятиями интерпредметности в широкой ее интерпретации и обобщения знаний из двух-трех учебных дисциплин, применяемых на уроке спорадически. В соответствии с программой, разработанной коллективом сотрудников лаборатории музыкального обучения НИИ школ под руководством Д.Б. Кабалевского, популярными считались темы: «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы?», «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки?», «Можем ли мы увидеть музыку?», «Можем ли мы услышать живопись?». Их оригинальность и наглядность безусловны. Однако после изучения данных тем учащимися консервативный учитель, строго руководствующийся программным регламентом, мог в дальнейшем не актуализировать естественную интеграцию даже названных дисциплин. И, напротив, при интерпредметном синтезе выявление по-

добных связей на уроке музыки становится системным, систематическим и перманентным.

Актуальность проблемы исследования видится также в синхронной (вместе с воплощением образовательной функции музыки) гуманизации содержания образных представлений как основы культуры и ментальности учащихся. Корреляция элементарных знаний из общеобразовательных предметов на уроке музыки позволяет материализовать художественные представления в собственных поступках, действиях и их результатах. Процесс и определенный итог практической деятельности обеспечиваются эстетическим сопровождением. В целом для учащихся становится очевидной комплексность функционирования духовных и материальных ценностей. В связи с этим развитие образных представлений у учащихся младшего школьного возраста эффективнее осуществляется при систематическом синтезе обществоведческих, естественнонаучных и художественных знаний. Вследствие такой концептуальной позиции учителя музыки у них закономерно формируется потребность в абстрактном мышлении, открытии собственных знаний, их личностной экспликации.

Эти и другие аспекты проблемы в определенной мере освещены в философии, психологии, педагогике, культурологии, искусствоведении. В меньшей степени они представлены в методике музыкального образования. Учитывая накопленный научный и педагогический опыт интерпредметного синтеза на уроках музыки, в качестве методологической основы исследования мы избрали концептуальные положения о развитии креативности ребенка и результативном воплощении его творческих притязаний, об отражательной сущности и образовательном ресурсе музыки, представленные в научных трактатах мыслителей античности: Аристотеля [8], Платона [103]; исследованиях философов: М.М. Бахтина [20], Вольтера [35], Г. Гегеля [39], А.А. Гостева [49], И. Канта [71], Ж.-Ж. Руссо [118], Г.Т. Фехнера [158], П.А. Флоренского [141], А. Шопенгауэра [146], Д. Юма [149]; работах выдающихся деятелей педагогики искусства: Д.Б. Кабалевского [68; 69], Б.М. Неменского [92].

Основополагающую значимость для настоящего исследования приобретает научный опыт изучения феномена образных представлений. Данному психосоматическому явлению посвящены труды многих признанных психологов: Л.С. Выготского [36], А.Н. Леонтьева [78], В.Н. Мясищева [88], А.В. Петровского [100], Я.А. Пономарева [106], С.Л. Рубинштейна [115]. Тему взаимодействия представлений в сознании и подсознании в своих трактатах затрагивал И.Ф. Гербарт [41].

Мыслительные процессы у детей младшего школьного возраста опосредованы повышенной эмоциональной чувствительностью и соответствием музыки их эстетическому вкусу. Результаты исследований этих аспектов проблемы обобщены в работах Т.А. Барышевой [18], В.К. Белобородовой [22], Л.В. Горюновой [47], В.В. Медушевского [81], Е.В. Назайкинского [89],

В.И. Петрушина [101], А.А. Пиличаяускаса [102], Б.М. Теплова [133]. Обусловленность активности образного воображения детей их эмоциональным состоянием в музыкально-педагогической отрасли науки достаточно скрупулезно исследована Э.Б. Абдуллиным [1], Ю.Б. Алиевым [2], О.А. Апраксиной [6], Л.А. Безбородовой [21], Н.А. Ветлугиной [33], Д.Б. Кабалевским [68], В.П. Ревой [110].

Особую значимость в работе приобретают исследования интерпредметного синтеза как педагогического приема. Данному аспекту учебного процесса уделяют внимание представители различных отраслей науки: Т. Аугсбург [155], Л.А. Безбородова [21], Н.А. Ветлугина [33], Л.В. Горюнова [47], Х. Джейкобс [161], Д.Б. Кабалевский [69], Д.Т. Кляйн [159], В.В. Медушевский [82], М. Ниссани [160], А.Н. Сохор [125]. В педагогике музыкального образования непосредственно к этому приему обращаются Э.Б. Абдуллин [1], Т.Ю. Гуняшова [53], Е.Б. Ежова [61], М.С. Осеннева [97], Н.Н. Палтышев [98], М.В. Русикова [116], Л.Б. Федорова [138].

В результате генерализации педагогического опыта и анализа состояния общего музыкального образования стали очевидными его противоречия между: необходимостью развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза и неопределенностью методологических основ решения данной проблемы; низкой оценкой статуса урока музыки среди учебных дисциплин и объективной его значимостью в их нравственно-эстетическом воспитании; подбором художественного репертуара к уроку в соответствии с учебной программой и необходимостью учета музыкальных предпочтений детей; трафаретностью художественно-педагогического анализа музыкальных сочинений и целесообразностью обогащения его интерпредметной информацией; спорадическими примерами связи музыки и жизни и необходимостью системной экспликации ее отражательной сущности как вида искусства; фундаментальной значимостью музыки в воспитании душевной чувствительности у детей и систематическими попытками замены ее другими учебными предметами.

Выявленные противоречия стали предпосылкой для определения проблемы данного исследования, заключающейся в методологическом, психолого-педагогическом и методическом обеспечении процесса развития образных представлений у учащихся младших классов на основе интерпредметного синтеза. В этой связи в работе особое внимание уделено обоснованию концептуальных аспектов ее решения, формулировке и толкованию ее эксклюзивных понятий, особенностям воплощения технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки.

Цель настоящего исследования заключается в научно-теоретическом обосновании, разработке и апробации системы педагогического и методико-технологического обеспечения развития образных представлений

у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки.

В процессе достижения цели решались следующие **задачи**:

- обосновать методологические детерминанты развития образных представлений у учащихся младшего школьного возраста на уроках музыки;
- представить образовательный синтез музыки с другими учебными предметами младших классов;
- определить критерии и уровни развитости образных представлений у младших школьников;
- разработать и апробировать педагогическую технологию развития образных представлений у учащихся младшего школьного возраста в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки.

Библиографию исследования составляют труды по философии, психологии, педагогике, эстетике, культурологии, искусствоведению, музыкальной педагогике. Богатый фактологический материал получен в результате анализа статей периодических изданий.

Автор выражает благодарность своему научному руководителю, заведующему кафедрой музыки и эстетического образования факультета начального и музыкального образования учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», доктору педагогических наук, доценту Брониславу Олеговичу Голешевичу за научное сотрудничество и поддержку на протяжении ряда лет.

ГЛАВА 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕДМЕТНОГО СИНТЕЗА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

1.1 Понятие образных представлений в контексте категорий музыкального воспитания

Осмысление роли воображения в сознании человека и его духовно-материального воплощения начиналось вместе с появлением основ философских знаний. Ученые представляли различные гипотезы о генезисе и природе образного мышления, рассматривая его зачастую с полюсных методологических позиций. Так, древнегреческий философ Аристотель обращал внимание на роль мысленных образов в формировании идей [8]. В своих знаменитых трактатах «О душе», «О памяти и воспоминании» он признавал представления таким видом памяти, в котором прослеживается ее взаимосвязь с психическим отражением движения и времени [9]. Наблюдение за данной зависимостью помогает осознанию значимости свойства воображения в восприятии человеком различных видов искусства и в частности музыки [62, с. 151].

Родоначальник немецкой классической философии И. Кант считал представления производным явлением опыта человека [71]. По-другому характеризовал данное свойство немецкий философ А. Шопенгауэр и относил его к основе познания [146]. Ученый противостоял суждению И. Канта, автора учения о «вещах в себе», отождествлявшего мир с «представлением» как образом, создаваемым нашим сознанием. По мнению же А. Шопенгауэра, «только человек может возводить истину до рефлексивно-абстрактного сознания... человек не знает ни солнца, ни земли, а знает только глаз, который видит солнце, руку, которая осязает землю... окружающий мир существует лишь как представление... каковым является сам человек» [146, с. 18–19]. Согласно его научным взглядам пространство, время, причинность являются формами нашего представления. В соответствии с данной теорией их можно осваивать «не познавая самого объекта, а исходя из одного субъекта» [146, с. 56].

В XIX веке многими учеными понятие представлений рассматривается с позиции отношения человека к предметам. От культуры его вос-

приятия зависит степень постижения окружающей среды, общественных и природных явлений, влияющих на содержание его чувств, потребностей, идеалов, оценок. Немецкий философ, психолог и педагог И.Ф. Гербарт в своих трактатах затрагивал тему взаимодействия представлений в сознании и подсознании [41]. Ученый заменил термин «ощущение» на категорию «представление», фиксируя, таким образом, внимание на обособленности внутреннего и внешнего мира. Рассуждая о явлении ассоциативности, И.Ф. Гербарт утверждал мнение о представлениях как активных элементах человеческой души, которые обладают собственным зарядом и интенсивностью. Философ также подверг анализу значимость представлений для музыкального мышления, на основе которого у слушателя формируются фундаментальные качества музыкального восприятия [41].

Решением проблемы воплощения эстетической функции образных представлений, являющихся основой восприятия, занимался немецкий философ и психолог Г.Т. Фехнер. Квинтэссенция его теории заключается в понимании процесса образования эстетического эффекта от ощущения, к которому добавляются представления-воспоминания, способствующие обогащению эстетической эмоциональности и образованности слушателя [158, S. 103–158].

Немецкий музыковед Г. Риман также исследовал художественно-образные представления. Ученый считал, что при восприятии простых музыкальных форм у слушателей возникает схожий тип ассоциативности. Изучив воздействие мелодических, гармонических, ритмических, агогических музыкальных факторов, Г. Риман пришел к выводу о существовании обобщенных представлений подъема и нисхождения мелодии, плавного и скачкообразного ее движения, технических и художественных контрастов и сходств. Он предпринял попытку разделения апперцептивных представлений на первичные (отличающиеся различием «опускающейся» и «поднимающейся» мелодии) и вторичные (характеризующиеся способностью ощущения «светлого» и «темного» звучания). Ученый считал исследования музыкально-образных представлений весьма актуальными. Знание психических основ их возникновения и функционирования позволяет создавать условия для целостного восприятия музыки [113].

Во взаимодействии первичных и вторичных представлений заключается технический аспект восприятия. Учитывая это, А.А. Гостев констатирует: «Образы характеризуются ассимилятивной интеграцией, т.е. содержат в себе составные части, связанные с текущей чувственной стимуляцией и памятью» [49, с. 19]. Основываясь на взглядах Э. Биссела, рассматривающего образы как нейрофизиологически закодированную информацию, ученый говорит о них с позиции субъективного феномена, зарождающегося в процессе различных соединений внешней и внутренней стимуляции. В этой связи А.А. Гостевым применяются термины «перцепт», преоблада-

ющий при внешней стимуляции, при доминировании внутренней – «мысленный образ» или «представление» [49, с. 19].

Ретроспективный анализ философских и психологических определений понятия образных представлений позволяет констатировать тенденциозность рассмотрения его как компонента различных психических процессов: функционирования памяти, мышления, воображения, с одной стороны, и музыкального восприятия на основе апперцепции – с другой. Согласно интегрированному определению, зафиксированному в философском энциклопедическом словаре, *образные представления* – это «чувственно-наглядные, обобщенные образы предметов и явлений действительности, сохраняемые и воспроизводимые в сознании и без непосредственного воздействия самих предметов и явлений на органы чувств» [140, с. 457].

Проблема развития образных представлений у учащихся младших классов средствами музыки с привлечением интерпредметной информации является актуальной в психолого-педагогической науке и практике. Это обусловлено как активным восприятием произведений музыкального искусства, так и особой значимостью мыслительной деятельности для детей данного возраста. Как известно, ее интенсивность и содержание зависят от социальных условий, детерминированных семейно-бытовой и школьной средой, использованием интернет-ресурсами и интенсивностью посещения игровой площадки. Вместе с тем основным регулятором и перераспределителем их умственной нагрузки остается учебный процесс. Поскольку под мышлением понимается творческое преобразование имеющихся в памяти представлений и образов, постольку его развитие необходимо выстраивать с учетом витального опыта детей.

Образное мышление имеет непроизвольный (инсайт, сновидения, грезы) и произвольный (творческая деятельность человека) характер. Благодаря данному свойству сознания более точно представляется разнообразие существующих характеристик предметов, вероятностное их сочетание. Все без исключения виды деятельности человека обусловлены способностью образного мышления как ее детерминанта. При этом вербальные характеристики материальной среды и душевного состояния, производные от ассоциативных представлений, являются средством интерпретации уже трансформированных образов [32, с. 26–33]. Следовательно, воображение представляется особым видом умственной деятельности человека, одаренного творческими способностями, наблюдательностью и фантазией.

Процесс мышления служит показателем умственной активности ребенка. В музыкальном творчестве, в особенности, оно инициируется его эмоциональным состоянием, вследствие которого активизируются образные представления. В связи с этим логичным представляется создание соответствующих педагогических условий возникновения положительного эмоционального тонуса у учащихся. Вполне понятно, что для этого учите-

лю необходимо руководствоваться принципами гуманного отношения, подбора музыкального репертуара, соответствующего эстетическим предпочтениям детей, корректной оценки результатов их художественного творчества. При таком систематическом взаимодействии приобщение учащихся к широким пластам музыкального искусства происходит латентно, без излишней дидактической опеки, пропедевтики и декларативности. М. Тараканов отмечает: «Музыка, выполняя множество жизненно важных задач, призвана решать, быть может, самую главную – воспитать в детях чувство внутренней причастности к духовной культуре человечества, воспитать жизненную позицию ребят в мире музыки» [131, с. 18]. Достижение такого педагогического эффекта наиболее динамично происходит в процессе развития у них образного мышления на основе интерпредметного синтеза.

Известный педагог В.А. Сухомлинский определял музыку явлением «самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности». По его мнению, «как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека» [129, с. 170]. Данный вид искусства помогает развитию чувствительности, положительно влияет на процесс самопознания, воздействуя на эмоциональное самочувствие человека, следствием которого является устойчивое состояние радости или грусти, светлых грез или страданий. Музыка также успешно способствует поиску общих интересов и выстраиванию позитивных взаимоотношений с окружающими даже в условиях неэффективности действия других известных факторов. Бесспорным представляется и факт информативного посредничества культурно-исторических образцов музыкального искусства в постижении эмоционально-нравственного фона прошлых столетий, эстетического его переживания и анализа. Интонационный язык эпох, жанровые и стилевые особенности произведений, характерные для различных видов искусства конкретного периода времени, помогают восстановить исторический контекст их создания. При этом жанр и стиль как формообразующие компоненты музыкального процесса выполняют функцию связи между слушателем и композитором, действительностью и ее отражением в результатах художественного творчества. По мнению В.В. Медушевского, «стиль – это своеобразие, присущее музыке определенного исторического периода, национальной композиторской школы, творчеству отдельных композиторов. Соответственно говорят о стиле историческом, национальном, индивидуальном» [82, с. 108]. Именно поэтому развитие музыки и других видов искусства на протяжении одной эпохи относительно тождественно отражают ее особенности специфическими средствами выразительности, объективируя понимание сущности событий, происходивших в тот период истории.

Музыка как вид искусства непосредственно воздействует на чувства детей в процессе ее осмысленного восприятия. Выполнение этого усло-

вия возможно только при методически организованном педагогическом процессе. Основными его факторами, как известно, считаются психолого-педагогическая установка, информационное обеспечение, повторность прослушиваний, художественно-образовательный анализ произведений. Бесспорным, но не безусловным катализатором музыкального восприятия является образная экспликация его содержания ребенком. Для него ассоциативная объективация результатов слушания представляется главным смыслом данного процесса. Именно потому художественный репертуар программы по музыке основан преимущественно на программных произведениях. Однако цель музыкального образования заключается в воспитании духовной культуры, но не в способности слушателя находить «адекватную» образную трактовку содержания сочинения. Не случайно В. Сухомлинский утверждал, что «музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание Человека» [130, с. 52–53]. Аксиоматичность его слов обусловлена как дифференциацией музыкального образования на профессиональное и общее (массовое), так и количеством учебного времени, запланированного для изучения производной дисциплины в школе или гимназии.

Огромный теоретический и практический опыт отечественной музыкальной педагогики свидетельствует о зависимости культуры музыкального восприятия от уровня художественного сознания слушателя. Оно развивается в процессе образного мышления. Анализируя данную закономерность, С.Л. Рубинштейн связывает его с непрерывным взаимодействием человека с предметами, объектами, явлениями. По его мнению, «процесс мышления – это, прежде всего, анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом» [115, с. 28]. Ученый определяет два его уровня: чувственный и словесный. В частности, при чувственном познании-мышлении прослеживается единство анализа и синтеза, которое определяется их сравнением, а при словесном – способность адекватно выразить его результаты [115, с. 35].

Типичным признаком музыкального мышления является его образность, обусловленная интонационной природой данного вида искусства, спецификой средств выразительности, сотворческим характером постижения содержания произведений. Учитывая это, Е.Е. Ткачева представляет музыкальное мышление «как активное, логически осмысленное восприятие художественно-звуковой реальности, проявляющейся в продуктивной творческой деятельности, раскрывающей личностно-значимый смысл музыки и являющейся средством общения между музыкальным произведением и слушателем» [134, с. 305]. В целом данное свойство музыкального сознания человека характеризуется пониманием логики элементарной композиции, способностью нахождения технических и художественных сходств и различий в звучании произведений, умением ана-

лизировать и обобщать собственные образные представления. Структурное осмысление учащимися процесса взаимодействия с музыкальным произведением в полной мере согласуется с известной формулой Б.В. Асафьева « imt », в которой i – первоначальный импульс, m – движение, развитие, t – завершение [13].

Логика построения элементарной мелодии, сущность средств художественной выразительности и семантика образного содержания произведений являются важными компонентами музыкального мышления. Однако без педагогического опосредования эти (пусть генетически и запрограммированные) способности могут остаться в первозданном состоянии. Поэтому в различных сферах науки музыкальная деятельность закономерно рассматривается как взаимопроизводность эмоционального и рационального мышления. Подчеркивая его социальную природу, А.Н. Сохор отмечает: «Все формы мышления осуществляются на базе особого “языка”, который отличается от обычного словесного (вербального) и от языка математических или логических формул, и от “языка изображений”. Это – “музыкальный язык”. Музыкальный язык (как и язык вербальный) – продукт общества» [126, с. 62]. В социальном сознании существуют устойчивые для каждой эпохи архетипы музыкального выражения, изменяющиеся в соответствии с историческими условиями, их «эмоционально-нравственным фоном». Развивая собственную технику сочинительства, композитор создает уникальное, индивидуализированное интонационно-стилевое наследие. Именно поэтому информация, которой обладают автор, исполнитель, слушатель, трансформирующаяся путем личностного музыкального мышления, имеет социальное происхождение.

Одним из объективных его факторов являются представления, которые выражаются в художественных образах, становящихся основой различных познавательных процессов. По существу, они отражают причинно-следственную природу мышления. Форма и содержание образных представлений свидетельствуют о его пространственной, временной, нравственно-эстетической, художественной, музыкальной, предметной сущности. В свою очередь, интегрированные индивидуальным специфическим стилем восприятия, памятью, воображением, мышлением и другими свойствами, образные представления ребенка характеризуются обобщенной целостностью. Они основаны на его витальном и учебном опыте. Несмотря на интенсивное развитие фантазии у детей данного возраста, их образное толкование музыки отличается предметной содержательностью и конкретикой.

Художественное произведение является как объектом, так и результатом образного мышления композитора, исполнителя, слушателя. Творческое воображение каждого участника эзотерического процесса связано с выявлением в сочинении особых характерных нюансов. Композитор решает задачу создания эксклюзивного художественного продукта, востребо-

ванного душевной потребностью, профессиональной деятельностью или социальным заказом. Мышление исполнителя обусловлено «дешифровкой» и оригинальным воспроизведением нотного текста. Сотворчество слушателя фокусируется на эмоционально-образном постижении представленного сочинения. Произведения искусства «могут быть восприняты только в том случае, если законы, по которым совершается музыкальное восприятие, соответствуют законам музыкального продуцирования. Иными словами, – считает М.Г. Арановский, – музыка может существовать только при условии, если в какой-то очень важной части законы музыкального творчества и музыкального восприятия будут совпадать» [7, с. 90]. В практическом сотворчестве подобный альянс характеризуется сходством интонационно-образного содержания произведения с эмоционально-ассоциативным откликом на него слушателя.

В целом соглашаясь с мнением автора, необходимо отметить и весьма контрастную аудиторию участников творческого процесса. Ведь очевидными являются стилистические, жанровые, художественные, технические предпочтения создателей и исполнителей музыки. Еще больший диапазон различий наблюдается в эстетических потребностях пассивных слушателей.

В этой связи совпадение музыкального творчества и восприятия как критерий существования образцов данного вида искусства не может быть признан однозначным. Правомернее в этой ситуации рассматривать показатель адекватности конкретного произведения воплощению его социальной функции (гедонистической, познавательной, арт-терапевтической, воспитательной и пр.).

Музыкальное содержание неисчерпаемо. Толкование его слушателем еще более непредсказуемо. Оно обусловлено не только объективным звучанием сочинения, но, прежде всего, субъективностью его восприятия, способностью слушателя постичь музыкальную информацию, обладанием им навыками вербальной экспликации возникших эмоциональных состояний, чувств, переживаний, ассоциативных представлений. В работе музыкальное содержание рассматривается в виде комплекса чувственных, образных и рациональных компонентов его художественного постижения. Схематически процесс восприятия учащимися эмоционально-образной сущности музыки представлен на рисунке 1.1.

В соответствии с иллюстрируемой схемой материализация содержания музыкального произведения согласуется с известной психологической формулой «эмоция–интеллект–воля». Развитие образных представлений у школьников и гимназистов целесообразно осуществлять с учетом данного научного опыта. Педагогический эффект на пути к достижению этой цели определяется воспитанностью культуры музыкального восприятия, обусловленной такими факторами мышления, как воображение, чувствительность, логичность, аналитичность, интуитивность [30, с. 178].



Рисунок 1.1 – Процесс сублимации музыкального содержания в художественно-образные представления учащихся младших классов

Следствием музыкального восприятия является не только эмоциональная удовлетворенность, но и активное познание, переживание, эстетическая оценка художественного произведения, его семантического содержания. Закономерным спутником данного процесса становится воображение, заключающееся в иллюзорном создании новых образов путем модификации результатов рецепторных ощущений, аналитического слушания, визуализации ассоциаций, понятий, имеющих в предшествующем опыте [58]. Образные представления составляют основу музыкального воображения и соответствующей творческой деятельности. Они функционируют в единстве с мышлением. Витальный опыт, интерпредметные знания, нравственно-эстетические идеалы являются источниками воображения. Рассуждая о его производности от музыкального восприятия, русский пианист и педагог Г.Г. Нейгауз утверждал о безусловной взаимосвязи данного процесса. Согласно его мнению, средствами музыки можно выразить всё без исключения, что может испытать, прочувствовать, продумать и пережить человек [91]. Воображение свойственно любой его деятельности. Однако особую роль оно играет в процессе музыкального восприятия и образного толкования художественного содержания произведений.

Музыкальное воображение, по мнению Б.М. Теплова, отличается «слуховой» ассоциативностью, определяющей его специфику [133]. Оно является не только следствием восприятия, но и импульсом к активному художественному творчеству, результаты которого воплощаются как в произведениях музыкального искусства, так исполнительских и слушательских образах. «Восприятие музыки, – отмечал ученый, – это музыкальное познание мира, но познание эмоциональное» [133, с. 23]. Его желательным условием является соответствие художественного репертуара эстетическим предпочтениям слушателей.

В.К. Белобородова рассматривает музыкальное восприятие как процесс «сотворчества слушателя и композитора, понимая под этим сопереживание и внутреннее воссоздание слушателем содержания сочиненного композитором музыкального произведения; сопереживание и воссоздание, которое обогащено деятельностью воображения, собственным жизненным опытом, своими чувствами, ассоциациями, включение которых и придает восприятию субъективно-творческий характер» [22, с. 22]. Эмоции и эстетические переживания являются при этом стартовым условием мыслительной активности ребенка, выполняя регулирующую функцию его деятельности. Как известно, интеллектуальный тонус обусловлен результативностью мышления. Данный показатель эффективности творчества учащихся во многом зависит от оценочной корректности учителя.

К интеллектуальным эмоциям П.М. Якобсон, в частности, относит эффекты удивления, уверенности, удовольствия от мыслительного результата, стремления к знаниям [152]. Поскольку генезис музыки эвристичен, а ее природа эмоциональна, постольку данные психосоматические процессы синкретичны. В этой связи Л.С. Выготский отмечал: «Эмоция обладает способностью подбирать впечатления, мысли и образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту» [36, с. 13–15]. Учитывая это, эффективной формой организации учебного процесса может быть создание «словаря эмоций». С помощью его можно структурировать наиболее типичные состояния и схожие с ними образные представления детей, соответствующие интонационному языку музыки определенных жанров и стилей. При этом учащиеся овладевают способами художественного мышления: выявляют смысловую основу содержания произведения; выделяют превалирующее чувство; определяют средства музыкальной выразительности.

В творческой деятельности большое значение имеют эмоции удовольствия, инсайта, успеха, уверенности, наслаждения и их антиподы, которые в результате мыслительных операций трансформируются в соответствующие образные представления. Именно с этого начинается интеллектуальная обработка полученной информации. В психологии выделяют три фазы познавательного процесса. К первой из них в музыкальной деятельности условно можно отнести возникновение эмоций удовольствия. Основопола-

гающую функцию при этом выполняет интеллектуальный и слуховой опыт, приобретенный учащимися прежде. Вторая фаза познания сущности музыкального содержания основана на эмоции догадки (озарения). Она связана с возникновением и концентрацией музыкального образа. Третья фаза начинается с осознания эмоции успеха и рефлексии результата творчества.

По этому поводу Б.М. Теплов утверждал: «Чтобы возбудить эмоцию... как нечто содержательное, система звуков, именуемая музыкой, должна отразиться в идеальном образе, эмоция, таким образом, не может быть ничем, как только субъективной окраской восприятия, представлений, идей» [133, с. 192]. Для активизации положительных эмоций следует учитывать музыкальные потребности детей при подборе художественного репертуара к уроку. Этот фактор учебного процесса становится основополагающим в индуцировании ассоциативных представлений у учащихся как объективного механизма педагогического влияния на их эстетическую воспитанность.

Ассоциации являются предестинацией (предопределением) целостного художественного образа. Их активизация и тематическое фокусирование, без императивного влияния учителя, становится поэтому важной педагогической задачей на уроке. Наряду с явлением ассоциативности существенным компонентом музыкального мышления считается интуиция. Она может рассматриваться как причина возникновения и как следствие функционирования ассоциативных представлений учащихся. Как важное свойство сознания, интуиция представляет также источник трансформации «бессознательного» в «сознательное», и наоборот. Это «своеобразный тип мышления, когда отдельные звенья процесса мышления проносятся бессознательно, а предельно ясно осознается именно итог – истина» [26, с. 344]. Музыкальная интуиция отличается эмоциональностью и антиципацией мелодико-гармонического развития произведения.

Структура музыкально-образного мышления состоит из следующих компонентов: анализ (разъединение исследуемого объекта на составные части), синтез (соединение в целое частей, выделенных с помощью анализа), абстракция (отвлечение от ряда свойств предметов и отношений между ними с целью фиксации внимания на их существенных признаках), обобщение (переход от единичного к общему знанию), сравнение (сопоставление объектов по сходствам и различиям между ними). Б.В. Асафьев, в частности, уделял особое внимание художественным контрастам и сходствам в музыке: «Всякое познание есть сравнение, – утверждал он, – процесс восприятия музыки является сравнением и различием повторных и контрастирующих моментов» [13, с. 199].

Вполне понятно, что сопоставление особенностей средств музыкальной выразительности для учащихся младшего школьного возраста более занимательно и доступно. В учебном процессе этот факт приобретает особую значимость. Постижение семантических контрастов и сходств может происходить только благодаря навыкам дифференциации основных

свойств музыкальных звуков. Чтобы осмыслить музыкальное содержание, необходимо иметь хотя бы малейшие представления об особенностях создания произведений данного вида искусства. В процессе овладения музыкальным языком используется комплекс музыкальных способностей ребенка, включающий мелодический слух, память, чувство ритма. В этой связи А.Н. Сохор отмечает: «Все формы музыкального мышления осуществляются на базе музыкального языка, представляющего собой систему устойчивых типов звуко сочетаний вместе с правилами (нормами) их употребления» [126, с. 62]. Целостное постижение ребенком окружающего мира средствами музыки чаще всего происходит путем подражания, чувственного отражения и интерпретации сути воспринятого. Вследствие интеллектуализации этих явлений в процессе музыкального творчества возникает генерализованный художественный образ.

В переводе с латинского языка понятие мышления обозначает «отражение», то есть осмысленное воспроизведение завуалированного или несуществующего объекта, форма отражения предметов и явлений окружающей среды в сознании человека [63; 95]. Их рецептивное воссоздание характеризуется относительно элементарными представлениями в виде ощущений, являющихся репродукцией прошлых восприятий [139]. При этом образ имеет два различных источника детерминации: сенсорный (чувственный) и интеллектуальный (рациональный). Первый из них индивидуален, личностно значим, эмоционально окрашен. Такой образ формируется в процессе восприятия окружающей действительности или извлекается из памяти. При решении определенных задач он мысленно изменяется и адаптируется к изменившейся ситуации с целью решения актуальной для человека проблемы. Интеллектуальный же образ отличается обезличенностью. Он характеризуется конформностью (т.е. соответствует определенному признаку или стандарту), содержит результаты теоретического осмысления действительности путем рефлексии исторического опыта, представленного системой понятий. Их усвоение всегда связано с образными представлениями, управляемыми мышлением. Образ диалектичен, гибок, является целостной интеллектуальной картиной отдельного фрагмента действительности. Его материализация воплощается в практических действиях, вербальном общении, семиотических моделях [139]. Случайно или осознанно возникнув, он обретает устойчивые очертания, становится источником целенаправленной активности человека, влияет на его поведение и содержание деятельности. Образное мышление, являясь производным чувственного восприятия, подвергается постоянным понятийным изменениям, представляя детерминант развития творческой личности, способной виртуально отображать объекты цельно в их смысловой взаимосвязи.

Особой формой восприятия действительности учащимися младших классов выступает художественный образ как обобщенная, разноплановая и многокомпонентная категория, способ толкования и постижения мира

с позиции определенного эстетического идеала. Под его влиянием ими создается алгоритм творческого решения конкретной задачи. Через художественный образ ребенок-слушатель, читатель или зритель познают окружающую среду и социальную действительность, сюжет и личностный смысл произведения. Данное понятие интегрирует субъективные представления учащегося, интерпретацию им музыкального содержания и идейного замысла автора. Генерализованное определение художественного образа представляется присущей искусству формой отражения действительности и отношения к ней человека, раскрывающей «общее» через «конкретное» в процессе творчества [23]. Активизируется он рецепторным восприятием окружающей действительности (звуков, красок, поэтического языка, движения, пространства, времени) либо синкретическим сочетанием многих средств художественной выразительности.

Известно, например, что в музыке воплощение образного смысла определяется ее интонационной основой и качеством аранжировки. В литературном произведении образ создается при помощи фабулы, стиля авторского письма, особенностей воспроизведения. Театральное искусство отличается синтетическим сочетанием многих средств художественной выразительности. Несмотря на их разнообразие, содержание произведений искусства в большей мере определяется эстетической культурой и эмоциональным состоянием воспринимающего. И даже для него одно и то же музыкальное сочинение, в частности с течением времени, дополняется новыми смыслами.

Особую значимость в формировании художественного образа имеет эмоционально-нравственный фон создания произведения [102]. Он объединяет информацию об основных исторических событиях эпохи появления сочинения, о жизни композитора, его эстетических вкусах, традициях, обычаях, праздниках и обрядах народа, в среде которого он родился и жил. Уместное и своевременное раскрытие подобных сведений для учащихся весьма существенно влияет на координацию их целостного художественного образа, возникшего от прослушивания конкретного сочинения. «Музыкальный образ, – по мнению Н.Г. Дьяченко, – это комплекс выразительных средств, воздействующих на слушателя своим конкретным звучанием» [59, с. 7]. Он наполняется различными элементами музыкальной речи: ладом и гармонией, интонационным строем, темпо-ритмическими особенностями, динамикой звучания, агогическими нюансами, фактурой изложения, формой построения произведения. Следствием фиксации внимания на отдельных средствах музыкальной выразительности становится кардинальное различие возникших образов у слушателей. При этом превалирующее значение имеет как их эмоциональное состояние, так и общий характер музыки. Л.С. Выготский отмечал: «Всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству» [36, с. 13].

В процессе осознанного восприятия происходит ассимиляция психолого-педагогической установки учителя с субъективной интерпретацией

художественного содержания произведения ребенком, определяющая характер его образных представлений. Для педагога в этом случае важным является и факт возникновения ассоциаций, и их сущность. Непроизвольное же восприятие, основанное на воображении и чувственных ощущениях, педагогически более ценно, так как ребенок на основе личностных представлений познает сущность жизни самостоятельно. Он осваивает окружающую среду, явления природы и социальных отношений через их рефлексию, привлекая для этого эмпирические знания и мышление. В процессе музыкального восприятия эстетическая информация постоянно обновляется. Возникают не только репродуцируемые из памяти, но и новые чувства, влияющие на целостное образное представление. Этот процесс эзотеричен, нерегламентируем и вербально необъясним, в особенности ребенком. Он обусловлен психосоматической сущностью восприятия, не только его сознательным, но и подсознательным генезисом.

Представление как понятие является результатом чувственного отражения физиологических раздражителей (зрительных, звуковых, тактильных, вкусовых, запаховых), оцениваемых и осмысливаемых осознанно. В соответствии с определением, зафиксированным в Большой советской энциклопедии, «представления – образы предметов, воздействовавших на органы чувств человека, восстанавливаемых по сохранившимся в мозгу следам при отсутствии этих предметов и явлений, а также образ, созданный условиями продуктивного воображения» [27, с. 514]. Они включают фрагменты духовной и материальной жизни, систематизированные в текущей и долговременной памяти, отрефлексированные оценки объектов окружающего мира, личностного «я», взаимоотношения с социумом. Преобладающая часть представлений связана с витальным опытом. Фантазии о будущем (вызванные ожиданием, предчувствием, предположением) являются симбиозом реальных и воображаемых свойств артефактов и природной среды.

В процессе анализа определений образных представлений, предлагаемых многими авторами в различных научных и методических литературных источниках, выкристаллизовалось авторское толкование данного понятия, обусловленное темой исследования. *Образные представления* являются отражением духовной и рецептивно воспринятой информации, трансформирующейся в материализующиеся или виртуально воображаемые предметы, объекты, явления, идеи, активизируемые музыкой.

Несмотря на специфику музыкального произведения, представления учащихся чаще синтезированы с жизненным контекстом, аккумулярованным в художественном образе. Вместе с тем культура музыкального восприятия обусловлена их способностью к различению звуковысотных, темпо-ритмических, динамических, тембровых (т.е. неспецифических, витальных) особенностей и композиционной структуры конкретного сочинения. Лишь при таком условии эмоциональный отклик и образные представле-

ния детей будут хотя бы в некоторой мере соотноситься с объективным содержанием музыки.

Принимая это во внимание, в процессе развития образных представлений у учащихся на уроках музыки целесообразно учитывать следующие закономерности:

а) возникновение и концентрация диффузной ассоциативности у детей детерминированы их активной художественной деятельностью;

б) стартовым условием развития образных представлений у младших школьников является их эстетический тезаурус;

в) повышение уровня культуры музыкального восприятия у учащихся младшего школьного возраста осуществляется в образовательном процессе.

Безусловным фактором достижения педагогической результативности «окультуривания» и «одобротворения» образных представлений учащихся следует считать активизацию памяти, обусловленной объемом их жизненного опыта. Витальные прообразы составляют основу ассоциативного ряда, навеянного музыкой. Его трансформация в целостный художественный образ зависит от степени позитивности эмоционального отклика и соответствия продолжительности звучания произведения объему внимания ребенка. Схожую закономерность обусловленности содержания переживаний и ассоциаций актера, активизируемых и актуализируемых прототипом исполняемой и проживаемой на сцене роли, наблюдал известный режиссер и педагог К.С. Станиславский [127]. В этой связи в психолого-педагогической установке на восприятие целесообразно учитывать жизненный опыт и музыкальные предпочтения учащихся. Этот фактор является определяющим в содержательности их музыкально-образных представлений. Чувственно-интеллектуальное отражение объектов и явлений, запечатленных в памяти детей, и их абстрактные фантазии активизируются при соответствии музыки эстетическим потребностям и на основе эмпирических знаний.

Музыкальная деятельность учащихся детерминирована художественно-образными представлениями. Способность эмоционально воспринимать и осмысливать звучание, обобщать впечатления от прослушанной музыки, ее отдельных фрагментов и средств выразительности является условием интерпредметного синтеза. Болгарский ученый и педагог Г.И. Стоянова определяет предрасположенность к наполнению восприятия художественностью как системообразующее свойство музыкальности [128]. Являясь обобщенными, не всегда отчетливо осознаваемыми, первичные ассоциативные представления основаны на эмоциях, ощущениях, чувствах, ассимилированных в процессе мышления. Благодаря им музыкальный образ обогащается жизненными впечатлениями, их разнообразными связями и отношениями, вновь переживаемыми, резонируемыми и наполняемыми новыми смыслами для учащихся.

Музыка как вид искусства и предмет образования, выполняя гедонистическую функцию, через свойство образных представлений слушателей,

играет важную социально-образовательную роль. Музыкальное содержание как производное художественного отражения действительности концентрируется и воплощается в процессе интонационного развития, композиционной драматургии произведения. Звуковая, выразительная, временная природа музыки является определяющим фактором ее образного восприятия. Без этого свойства психосоматики человека многоцелевое предназначение музыкального искусства ограничилось бы коммуникативной, гедонистической, эвдемонической (предрасполагающей к блаженству), релаксативной функциями. В этой связи одной из задач учебного процесса в контексте исследуемой темы является развитие у учащихся младших классов способности «декодировки» звуковой семантики сочинений.

Вместе с тем педагогическую опасность таит и однозначность понимания данной задачи. Не следует стремиться к ее осуществлению без учета цели и принципа целостности урока. Более важным представляется развитие у ребенка способности к самостоятельному постижению интонационного языка музыки, ее средств выразительности, факторов возникновения ассоциативных представлений определенного типа, сущности сформированного эстетического образа, выкристаллизованного в процессе художественно-педагогического анализа произведения, рефлексии личностного смысла, приобретенного в музыкальном творчестве. В этом процессе латентно воплощаются также отражательная, эвристическая, познавательная, пропологическая (связанная с закреплением определенного поведенческого стереотипа), воспитательная и другие функции музыки.

Следовательно, развитие образных представлений у учащихся младшего школьного возраста является детерминантом позитивной направленности их мышления, поступков и действий. Анализ зарубежных и отечественных исследований свидетельствует о недостаточной разработанности данной проблемы в системе общего музыкального образования. Наполнение образных представлений позитивным содержанием во многом зависит от способности учащихся к заимствованию духовных или визуальных явлений и объектов окружающей реальности из жизненного и общеобразовательного опыта, основанного на интерпредметном синтезе.

Образные представления учащихся младших классов рассматриваются в данном исследовании в контексте дифференцированных отражательных свойств человеческого сознания: воображения, мышления, памяти, деятельности. В результате их функционирования духовная и рецептивно воспринятая информация, активизируемая музыкой, трансформируется в материализующиеся или виртуально ассоциируемые предметы, объекты, идеи, явления. Именно поэтому дефиниция «музыкальное содержание» закономерно связана со смыслом художественных образов, созданных композитором, воспроизведенных исполнителем и представленных слушателем в социально-историческом контексте развития общественных отношений и искусства как формы сознания.

1.2 Педагогические механизмы развития образных представлений у младших школьников на основе интерпредметных связей

Аксиоматичной представляется информация о первичности эмоционального познания окружающей среды ребенком перед осознанным ее постижением и деятельностно-практическим освоением. Вследствие этого закономерно формируются эмоционально-чувственные, нравственно-эстетические оценки им жизненных явлений и объектов искусства, уважение к национальной и мировой культуре, толерантное отношение к историческому, культурному наследию различных народов, целостное мировоззрение. Данный процесс осуществляется как при непосредственном восприятии окружающей среды и социальной действительности, так и путем корреляции ассоциативных связей и представлений. Отражательное свойство музыки в данном контексте приобретает особый смысл. Педагогическая сверхзадача ее связи с жизнью решается именно через образную сущность.

В практике музыкального образования принципиальная значимость интерпредметного синтеза заключается в его результирующей сути. Еще в древние времена античные философы считали музыку наиболее действенным средством активизации духовного потенциала человека (эмоционального, интеллектуального, психологического, эстетического, этического). Например, по мнению Аристотеля, ее художественно-образное содержание влияет на поведение, характер, мышление, умственные способности и воспитанность личности [9].

Философ и теолог А. Августин в своих трактатах утверждал о креационистском («сотворенческом») порядке мироустройства. Он считал музыку «высшей истиной искусства». Основой его философии являлся закон гармонии, в соответствии с которым, по его мнению, существование всех предметов и живых организмов обусловлено действием принципа единства и соразмерности их противоположностей. Данный закон находится в основе как универсума, так и микрокосма, который представляет собой человек [154].

Римский мыслитель А. Бозций в трактате «Наставления к музыке» (*De institutione musica*) первым предложил деление ее на мировую (музыку сфер), человеческую и инструментальную. Первую из них философ считал явлением гармонии, сохраняющей Вселенную, а музыку «человеческую» – хранилищем ее целостности, обеспечивающим согласованность существования тела и души [87, с. 26]. Бозций представлял мир колоссальным музыкальным инструментом, а музыку – искусством, определяющим гармонию существования характера и плоти человека [87, с. 153–167].

Взаимосвязь науки и искусства, в частности музыкального, для среднестатистического человека не представляется очевидной. Однако именно их синтез явился основой возникновения пифагорейского, поискового склада мышления. Исследуя сущностные основы музыки, Пифагор раскрыл многосторонний потенциал данного вида искусства, содержащий и

математическую его трактовку. Ведь именно из представления «музыкально-числовой структуры космоса» философ сформулировал свой знаменитый тезис: «Всё есть число» [76]. Его преемники вовсе считали числа первичными элементами Вселенной. Они определяли соотношение и порядок вещей в мире гармонически устроенным космосом, возникшим из соединения компонентов различного природного происхождения [14]. В соответствии с пифагорейской теорией музыки, движение планет в пространстве осуществляется равномерно, по геометрически выверенным орбитам. Учитывая их скорости и величины, философ и математик присваивал названия различным нотам диатонической шкалы. Он использовал арифметические соотношения в пределах первых девяти чисел с целью разработки гармонических созвучий, т.е. интервалов (кварт, квинт, октав), которые явились основой создания музыкальной теории.

Музыка как вид искусства и предмет образования формировалась на протяжении тысячелетий. Еще в VI веке до н.э. были обнаружены ее уникальные свойства управления эмоциональным состоянием человека, его сознанием и поведением. Терапевтический ресурс музыки использовали в качестве психического и духовного воздействия на человека. Его интеллектуальное развитие также во многом обусловлено систематичностью восприятия произведений данного вида искусства или непосредственного музыкального творчества. В пифагорейской школе занятия математикой проводились на фоне музыкального сопровождения, которое способствовало повышению работоспособности и активизации умственной деятельности. Музыкой лечили болезни. Подобные медицинские центры помогали людям справиться с унынием, тоской, хандрой, нервными расстройствами, заболеваниями сердечно-сосудистой системы. Она успокаивает и возбуждает, смягчает и ожесточает, активизирует воспоминания, утешает боль.

Известно, что выдающиеся музыкальные сочинения Л. Бетховена, В.А. Моцарта, Ф.П. Шуберта, П.И. Чайковского способствуют возобновлению энергетических процессов организма человека, его психосоматическому оздоровлению. В последние годы жизни Ч.Р. Дарвин, например, с сожалением признавался в снижении чувства прекрасного, заявляя о равносильности утраты эстетических вкусов потере счастья, что, «может быть, вредно отражается на умственных способностях и, ещё вероятнее – на нравственных качествах, так как ослабляет эмоциональную сторону нашей природы» [56, с. 148]. Очевидно, ученый обнаруживал закономерную производность активности деятельности человека от интенсивности его мышления, основанного на эмоциональности восприятия внешнего окружения и рефлексивного его анализа.

Занятия музыкой способствовали научным достижениям композитора А.П. Бородина. Химия и музыка для него были неразделимы [119]. Ведь данный вид искусства обладает удивительным свойством чувственного отражения окружающей среды, следствием которого являются образные представления. Музыка помогает «лучше понимать мир, находить инте-

ресные формы общения, что создает условия для формирования способности мыслить и чувствовать одновременно» [12, с. 77]. В этом, безусловно, проявляются ее коммуникативные свойства.

Выдающийся исследователь А. Эйнштейн в своей научно-творческой деятельности также руководствовался идеей взаимодействия науки и искусства – физики и музыки. Их интеграция, по мнению ученого, располагает интеллект к открытию объективных истин. Установлен факт существенного влияния на стиль мышления и методы работы Эйнштейна музыки И.С. Баха, Й. Гайдна, В.А. Моцарта. Согласно мнению ученого, наука и музыка требуют однородного мыслительного процесса [124]. Как результативность исследований обусловлена зачастую возникновением образных представлений, активизируемых звуками, так и художественное творчество осуществляется преимущественно на основе научных знаний.

Истоки интерпредметного синтеза в классической педагогике связаны с поиском методов изучения целостности природы в содержании учебных дисциплин. Это способствовало возникновению идеи синтеза знаний. Великий дидакт Я.А. Коменский подчеркивал: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [73, с. 248]. Генерализуя сущность интерпредметности, Э.И. Моносзон отмечает, что интегрирование и синтез содержания учебных предметов позволяют создать у учащихся прочную основу научного миропонимания [85].

На многообразии взаимосвязей учебных дисциплин фиксировал внимание известный педагог-гуманист И.Г. Песталоцци: «Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они находятся в природе» [99, с. 175]. Данный тезис ученого, безусловно, основан на эмпиризме знаний и ассоциативности мышления человека. В этом же контексте следует рассматривать отношение к дидактической значимости интерпредметных связей, являющихся частью более общей проблемы системности обучения, обоснованной в книге «Человек как предмет воспитания» одним из основоположников педагогической науки К.Д. Ушинским. В своих выводах ученый руководствовался теорией ассоциативных связей, отображающих объективные взаимодействия предметов и явлений. К.Д. Ушинский считал, что «знания и идеи, сообщаемые, какими бы то ни было, науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его (человека) жизнь» [136, с. 115].

Во второй половине XX века в научном лексиконе широкое распространение получило понятие интердисциплинарности (межпредметности). Неоднозначное толкование приводило к смене эпистемологических ориентиров, меняющих зачастую его семантическое значение [112]. Изучением данной проблемы занимались преимущественно в связи с идеей организации интегрированных уроков, проводимых на учебном материале двух-трех предметов. Ее воплощение на музыкальных занятиях, в частности,

выражалось в ассимиляции информации с изобразительным искусством, литературой и хореографией.

До недавнего времени отечественные ученые применяли также термин «междисциплинарность», интерпретируя его как заимствование содержательных аспектов и методов у других учебных предметов с целью информационного обогащения и сравнимости сведений, более доступного их постижения в контексте определенной отрасли знаний [111]. В широком представлении понятие интердисциплинарности¹ заключается в сотрудничестве ученых, изучающих различные аспекты общей проблемы. При этом каждый из них действует в соответствии со своей предметной методологией. Лишь в таких условиях определение и решение конкретной научной проблемы становится более эффективным, объективным и социально адаптивным.

В зарубежной научной литературе существует множество определений интердисциплинарности, существенно различающихся между собой по смыслу. Несмотря на начало активного использования понятия только в XX веке, общее представление о нем сложилось довольно давно. В частности, Т. Аугсбург указывает на его возникновение уже в греческой философии [155]. Дж.Т. Кляйн отмечает состоятельность понятия интердисциплинарности в распространяющихся идеях об интеграции и синтезе общепринятых стандартных знаний [159]. Однако в энциклопедическом словаре Вебстера сущность его определения сводится к включению «двух или более академических, научных или художественных дисциплин» [148]. В словаре Принстонского университета интердисциплинарностью называется объединение двух или более предметных областей [123]. Предлагается и синтетическое определение данного понятия как объединения двух или более академических дисциплин, разрабатываемых предметных областей, а также двух или более профессий, технологий [157].

Х.Х. Джейкобс трактует интердисциплинарность как «вид знания и подход к курсу обучения, которые сознательно применяют методологию и язык более чем одной дисциплины для изучения центральной темы или проблемы» [161, р. 159–163]. В противоположность традиционным взглядам на совокупность специфических знаний отдельной дисциплины, рассматриваемое понятие заключается в интеграции связей и взаимоотношений между различными учебными предметами.

М. Ниссани исследует данную категорию, разделив слово на составляющие компоненты: приставку *inter* (между, в середине, соединяя) и слово *disciplinarity* (дисциплина). По его мнению, она выражается в сочетании информации из двух или более дисциплин. Автор отмечает, что анализируемое понятие применимо также при обобщении различных сведений

¹ В контексте темы исследования категория «интердисциплинарность» заменена на понятие «интерпредметность». Это обусловлено его предназначением для учащихся младшего школьного возраста. Дисциплина (*лат.* – учеба, наука), отрасль научного знания /термин используется в вузовском образовании/. Предмет (*пол.*) – отдельный круг знаний, образующих тему для изучения в учебном заведении [Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2007. – 816 с.].

с целью нахождения нового знания. Вследствие такой трактовки интердисциплинарное обучение заключается в совмещении информации из двух или более учебных предметов в процессе изучения определенного курса. М. Ниссани обращает внимание также на прочное утверждение «бытового» понимания необходимости узкой профилизации и соответствующей подготовки специалистов на основе изучения конкретных дисциплин. Такое представление препятствует взаимопроникновению и синтезу различных предметных областей [160, р. 201–216].

Отсутствие единого словаря для специалистов и ученых в области интердисциплинарных технологий вносит определенные разночтения в трактовку данного понятия. В последние годы XXI века вследствие интенсивных исследований данного феномена, проводимых в педагогической науке, можно наблюдать последовательное внедрение в учебную практику средних общеобразовательных учреждений не только межпредметного, но и надпредметного, метапредметного стилей обучения². Преследуя общую цель, ученые и учителя-практики стремятся к интеграции академических дисциплин с целью развития абстрактного мышления у учащихся, более устойчивого постижения ими определенного предметного курса. Для эффективности решения конкретных проблем исследователи объединяют схожую информацию, адаптируя ее к процессу освоения конкретного предмета. В результате возникает новый способ его изучения.

Таким образом, интерпредметность представляет один из способов развития образных представлений, расширения мировоззрения, заключающийся в изучении различных явлений вне рамок конкретной дисциплины. Интегрированным определением **интерпредметного синтеза** на уроке музыки может быть процесс и результат художественного творчества, генерализующие пропедевтические знания учащихся, релевантные ее эмоционально-образному содержанию. Взаимодополнение, сочетание, ассимиляция различных специализированных знаний способствуют динамизации процесса адаптации детей к деятельности в практических, нестандартных условиях.

Всестороннее исследование данной проблемы имеет существенное значение для развития теоретических основ педагогики и практической деятельности учителей. Интерпредметные обобщения способствуют созданию единой методологической базы цельной образовательной системы, в которой на первый план выдвигаются логика, целесообразность и эффективность информационных взаимодополнений, актуальных в процессе изучения всех учебных областей. Следовательно, педагогическое понятие интерпредметного синтеза характеризуется интегративными отношениями

² Актуализация данной проблемы становится все интенсивнее. Об этом свидетельствуют следующие публикации: Громыко, Н.В. Интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания – вызовы и решения / Н.В. Громыко // Альманах Восток. – 2005. – Вып. 3 (27); Хуторской, А.В. О метапредметной грамотности: типичные ошибки учителей и дискуссия на Фейсбуке / А.В. Хуторской // Вестн. Ин-та образования человека. – 2017. – № 1.

между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, отражающимися в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса. Он должен естественно воплощаться в изложении учебного материала учителем с целью развития как образных представлений, так и опорных знаний у учащихся.

В педагогическом опыте учреждений общего среднего образования преобладают уроки со спорадическим использованием элементов интерпредметного синтеза, обусловленного как спецификой содержания учебных программ, так и недостаточным стремлением учителей к системному осуществлению данной технологии преподавания. К сожалению, «в существующих образовательных парадигмах содержание образования обычно отождествляется с достаточно узко трактуемым учебным материалом» [42, с. 532]. Вместе с тем применение технологии интерпредметного синтеза педагогически оправданно и вполне обоснованно. Ведь к содержанию образования относится «вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные ориентации» [64, с. 51]. Синтез искусства и науки способствует достижению разносторонней образованности ребенка, расширяя его духовные взгляды в познании устройства мира и своего предназначения в нем.

Современные учителя-новаторы (Т.Ю. Гуняшова [53], Е.Б. Ежова [60], Н.Н. Палтышев [98], М.В. Русикова [116], Л.Б. Федорова [138] и др.) стремятся преодолеть проблему фиксированного предметного обучения через интеграцию пропедевтических знаний детей в образовательном процессе. «Понять и осмыслить окружающую жизнь можно только в осмыслении закономерностей и связей элементов и предметов со всем окружением» [142, с. 23]. Интерпредметность в образовании является условием формирования представлений о целостности, взаимосвязи и единстве знаний, синтеза и анализа обобщающих фрагментов педагогического процесса, интеграции свойств явлений, кажущихся неоднородными.

Особое значение понятие интерпредметности приобретает при воплощении **педагогических механизмов**, а по существу, **методологических детерминант** развития образных представлений у учащихся младшего школьного возраста. С учетом накопленного опыта к ним относят: психолого-педагогические установки на восприятие как его индукторы; художественно-педагогический, технологический, эстетический, нравственный, компаративный анализы образного содержания музыки; креативные условия художественного творчества на уроке; соответствие музыкального репертуара эстетическим предпочтениям детей; систематическое обращение к витальному опыту и эмпирическим знаниям учащихся; интерпредметный синтез в процессе аналитической работы над музыкальным содержанием; информационное обеспечение и повторность восприятия произведений;

системное выявление смысловых контрастов и сходств в музыке с актуализацией релевантных знаний других учебных предметов.

Учет представленных детерминант развития образных представлений у детей, безусловно, влечет применение эксклюзивных методов организации учебно-воспитательного процесса. Его логично проектировать в условиях заинтересованного отношения учащихся к обучению, единства научно-мировоззренческого содержания их учебно-познавательной деятельности, образовательной, развивающей и воспитательной функций урока. В частности, используя информацию из различных областей знаний, учитель способен сформировать такие качества у детей, как осознанность, сосредоточенность, альтернативность, оригинальность. Нахождение логических связей между учебными предметами является эффективным средством раскрытия понятий и использования их в педагогическом процессе на уроке музыки.

Его образовательные задачи заключаются в:

- постижении учащимися сущности генезиса музыки, отражательной и интонационно-звуковой ее природы, эмоционального свойства создания, исполнения и восприятия;
- классификации системы знаний о музыкальном искусстве на основе освоения учащимися ключевых понятий и средств музыкальной выразительности;
- раскрытии образовательной «сверхзадачи» связи музыки с жизнью, ее интерпредметного потенциала.

Задачами развития творческих способностей у детей средствами музыки являются:

- активизация эмоциональности отношения учащихся к различным видам искусства;
- развитие у них мелодического и ладово-фактурного слуха;
- формирование у детей метроритмических способностей [133].

При этом систематическое обращение к интерпредметным связям способствует преодолению инертности мышления и расширению у них художественного кругозора.

Воспитательные задачи урока музыки:

- выработка корреляции эмоциональной адекватности реакции детей на музыку, эстетические объекты и внешние раздражители различного происхождения;
- формирование у них эстетических вкусов и потребностей;
- личностное самоопределение в художественных оценках и идеалах;
- развитие у учащихся душевной чувствительности;
- воспитание оценочного отношения к стереотипам и архетипам поведения окружающих: сверстников, взрослых и художественных героев.

Систематически обращаясь к взаимосвязи учебных предметов, учитель осуществляет комплексный подход к воспитанию, актуализирует

нравственно-эстетический аспект гуманизации образования. Педагогические обобщения о материальном единстве и духовной сущности окружающей среды, законах развития и взаимосвязях явлений природы становятся более доступными для детей в процессе художественно-педагогического анализа музыки.

Именно поэтому одним из факторов оптимизации процесса обучения, повышения его результативности на уроках музыки, устранения перегруженности учащихся являются интерпредметные дополнения, а по существу, корректировки направлений их мышления. Подобные «наведения» способствуют пониманию целостной системы знаний. Интерпредметный синтез в логически завершенном виде означает перманентное соотношение информации из различных учебных дисциплин. Это не только средство всестороннего развития учащегося, но и один из способов решения определенных педагогических задач, создания общепредметной системы знаний, умений, отношений [137].

Пропедевтическое использование интерпредметности на уроке музыки выражается в раскрытии ее интегративных свойств и связи с жизнью. Фрагментарное применение данного приема на занятии заключается в построении учебного материала, основанного на примерах, сравнениях фактологической информации, представляющей косвенный компонент его структуры. Систематическое и системное раскрытие интерпредметных свойств музыки определяется органическим включением в драматургию урока сведений из других учебных предметов. В подобном стиле проводятся обобщающие занятия, на которых ассимилируется энциклопедическая информация, доступная для учащихся. Взаимопроизводность представленных вариантов использования интерпредметных связей на уроке музыки детерминирована активностью учителей и личностно ориентированным творчеством учащихся. Доступность учебного материала на основе интерпредметного освоения обеспечивается самой организацией педагогического процесса, включающего обобщенные информационные элементы его содержания. Подобное систематическое построение учебно-познавательной деятельности способствует формированию у детей системных умений их применения.

В современной образовательной практике чаще наблюдается интерпредметная связь музыки с дисциплинами эстетического цикла (*литературой, изобразительным искусством, хореографией*). Синкретизм данных видов искусства известен с периода расцвета культуры Древней Греции. Однако прослеживается стремление к синтезу музыки и с предметами других образовательных областей (математикой, физикой, географией, историей, иностранными языками и др.). По мнению Т.Ю. Гуняшовой, «мировоззренческая направленность музыкального искусства в обучении естественно-географическим дисциплинам способствует не только глубинному познанию законов развития окружающего мира, природы человека, но и помогает его

оценивать с точки зрения красоты» [53, с. 56]. Исследуя взаимосвязь музыки с дисциплинами естественных и гуманитарных циклов, автор констатирует: «Это и есть тот классический путь синтеза искусства и науки, который направит личность на достижение разносторонней образованности в самом себе и поможет расширить духовное зрение в познании сложного мира своих сверстников» [53, с. 57]. Информационное предметное взаимодополнение в процессе раскрытия сущности понятий, безусловно, способствует формированию абстрактного, эвристического мышления у ребенка.

Учитывая это, Е.Б. Ежова в своем диссертационном исследовании проанализировала особенности развития музыкального слуха у учащихся ДМШ в классе сольфеджио с использованием знаний *математики*. Она зафиксировала связь между этими предметами, состоящую «в применении общих понятий (счет, доли, размер, квадрат – не квадрат, дроби, система координат, формулы, число, чет-нечет и т.д.); в применении арифметических действий (сложение, деление, вычитание); в применении общего вида мышления (логического); в необходимости иметь общие психические качества (логически мыслить, думать, рассуждать и т.д.)». По мнению ученого, «использование элементов математики дает возможность адекватно воспринимать музыкальные понятия, эстетически почувствовать стройность и красоту музыкальных структур, развивать гибкость мышления, связывать понятия и идеи из разных областей знаний, развивать общие приемы умственной деятельности (классифицировать, сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы и т.д.)» [60, л. 15–19]. Не случайно данную закономерную параллель заметил и развивал в своих трактатах Пифагор. Как известно, логика и красота являются категориями взаимопроизводными.

На уроках же математики использование элементов музыкальной теории способствует избавлению учащихся от цифровой фактологической констатации, лаконизма умозаключений. «Наполнив уроки конкретными фактами, яркими образами и сделав их содержательнее, разнообразнее и занимательнее, учитель может навести мосты, соединяющие математику с окружающим миром» [138]. Интерпредметный синтез музыки и математики активизирует заинтересованность в учебной деятельности учащихся. Причем параллельное освоение понятий этих предметов является естественным и непринужденным. Музыка ассимилирована с математикой многими категориями (числом, счетом, симметрией, логикой, сообразностью). Во многом схожи также педагогические методы и приемы их преподавания с применением схем, графиков, формул и др.

В диссертационном исследовании М.В. Русиковой музыка рассматривается как вспомогательный компонент обучения детей математике в средних общеобразовательных учреждениях. Основные условия ее применения автор видит в активизации деятельности (музыкальном сопровождении образных откровений; индуцировании отношения детей к математике через музыкальную гармонию); интеллектуальном отдыхе (с помощью музыкальных иллю-

страций, создания ситуации эстетического катарсиса); повышении эмоциональности восприятия, способствующего более прочному запоминанию материала (с помощью попевок на темы математических правил, показа символически образов в математике и музыке); игре, способствующей развитию интереса к точной науке (через «озвучивание» геометрических фигур, установление аналогии между музыкальной образностью и соотношением схематических построений, сочетание логики, четкости и ритма). По мнению М.В. Русиковой, «глубина восприятия и переживания музыки накладывает отпечаток на интеллектуальные, строго логические размышления и действия детей, существенно повышая их продуктивность» [116, л. 80].

Корреляцию уроков *физики и музыки* систематически практикует Н.Н. Палтышев. По мнению учителя, произведения И. Баха, Л. Бетховена, Э. Грига, В. Моцарта, С. Прокофьева, П. Чайковского, Ф. Шопена способствуют возникновению определенного эмоционального климата в классе, создают атмосферу высокой духовности, глубинных размышлений. «На уроке мы говорим с ребятами о материальном мире, рассуждаем о формах материи, ее свойствах, о несотворимости и неуничтожаемости материи. Сложные вопросы, сложная музыка, но зато как думается!» [98, с. 23]. Автор считает, что урок обретает свою значимость при насыщении его элементами философии, основанной на музыке, поэзии, живописи. «Давайте наши уроки сделаем не только уроками по изучению законов физики и химии, а уроками, на которых будет звучать гимн одержимым людям, гимн солнцу, гимн росинке, гимн человеческому разуму» [98, с. 25]. Соглашаясь с мнением автора, следует помнить о возрасте, жизненном опыте и образовательном тезаурусе учащихся. Обсуждение недоступных их пониманию философских категорий чревато обратным эффектом. Вторая опасность в подобной организации учебного процесса таится в возможном снижении эффективности изучения самой музыки в частности. Возникшее сомнение обусловлено методической обоснованностью соблюдения пропорций использования внешней информации на занятии.

Таким образом, в истории развития педагогической науки накопилось ценное наследие по теории и практике привлечения интерпредметной информации в процессе развития образных представлений у младших школьников на уроках музыки. Однако занятия чаще проводятся дихотомично. В сценарии занятия учитель осознанно планирует интеграцию лишь двух дисциплин. Особенно часто это происходит на уроках музыки. Вместе с тем интерпредметный синтез наиболее эффективен при интеграции всех пропедевтических знаний, которыми обладают учащиеся определенного возраста. Естественное фактологическое дополнение известной, но неожиданной в конкретном контексте информацией для детей развивает у них опорные знания и абстрактное мышление. Результативность изложения основного учебного материала учителем во многом зависит от способности коррелировать его содержание с различными формами и методами

учебно-воспитательного процесса, основными положениями отдельных дисциплин. На уроке музыки воплощение интерпредметных ее свойств особенно эффективно осуществляется при художественно-педагогическом анализе произведений.

Детерминация учебного процесса систематическим выявлением художественных, семантических и технологических контрастов и сходств в музыке способствует реализации известного дидактического принципа целесообразности самостоятельного постижения ребенком образного содержания произведений, а не конформистического заимствования его в готовом виде у педагога. Этому в существенной мере сопутствует применение методических приемов толкования интерпредметных знаний, раскрываемых путем психолого-педагогической установки на восприятие музыкального сочинения, концентрации внимания учащихся на предмете изучения, постановки учебной проблемы, поиска адекватных примеров из различных областей научного, художественного и технического творчества, интонационного, эстетического, художественно-образовательного, компаративного анализа произведений.

1.3 Синтез общеобразовательных знаний учащихся в процессе экспликации интерпредметных свойств музыки

Содержание урока музыки в учреждениях общего среднего образования обусловлено решением творческих задач на основе эмоционально-образных открытий учащихся. Экспликация (истолкование) ими сущности окружающего мира с помощью средств музыкальной выразительности осуществляется путем чувственного, интеллектуального отражения и художественной интерпретации ассоциативных представлений. Именно поэтому культура музыкального восприятия учащихся определяется развитостью у них образного мышления.

Изучение педагогического опыта учителей музыки учреждений общего среднего образования свидетельствует о наличии противоречий в толковании «должного» содержания образных представлений детей. Многие из них стремятся ранжировать художественные установки учащихся под собственное понимание композиторской концепции произведения. Некоторые учителя заняты поиском искусствоведческих оценок конкретного сочинения. И лишь немногие педагоги художественно-эстетический анализ музыки осуществляют с учетом экспликации ее самими учащимися. Методически это вполне оправданно. Во-первых, эстетические оценки музыки не могут быть однозначными. Во-вторых, для педагогического процесса более важной представляется увлеченность в нем детей. В-третьих, для сближения художественных позиций слушателей необходимо использование соответствующих методов организации музыкального восприятия. В-четвертых, применение понятия

адекватности «декодировки» образного содержания произведений признается вовсе некорректным, поскольку также имеет смысловую многозначность, являющуюся следствием авторского замысла, объективного звучания, уровня эстетической подготовленности и эмоционального состояния слушателей, содержания психолого-педагогической установки на восприятие.

Период младшего школьного возраста является наиболее сенситивным для развития образных представлений у детей. Стремясь к удовлетворению собственной повышенной потребности в творчестве, они активно вовлекаются в художественную деятельность. Вместе с тем учащиеся этого возраста пока не обладают минимально необходимым тезаурусом эмпирических и образовательных знаний, поэтому не в состоянии осуществлять произвольный анализ средств музыкальной выразительности. Большинство из них не владеют навыками вербальных характеристик собственного эмоционального состояния и содержания ассоциативных представлений. Это можно считать вполне закономерным явлением, так как даже опытный филолог не сможет, вероятно, односложно выразить в словесной форме личностные ощущения, чувства и мысли. В этой связи актуальным представляется решение проблемы создания педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе экспликации интерпредметных свойств музыки, на основе которых и активизация их ассоциативного мышления, и обогащение его вариативности происходило бы наиболее контрастно и впечатляюще.

Педагог Л.В. Горюнова акцентирует внимание на необходимости организации сотворческой деятельности учителя и учащихся, направленной на познание самого себя, окружающего мира, раскрытие нравственно-эстетической сущности искусства и овладение общечеловеческими ценностями [47, с. 7]. Автор оправданно считает закономерным проявление музыкального звучания в эмоциональном состоянии, чувственном самообладании, активности образного мышления ребенка, материализующихся в его поступках и действиях.

Эффективность развития образных представлений у учащихся младшего школьного возраста на уроках музыки во многом обусловлена содержанием художественного репертуара, педагогической обоснованностью эксклюзивных заданий для них, степенью гуманизации педагогического процесса. Основным фактором активизации творчества, безусловно, является мотивированная деятельность, в результате которой формируется личностный стиль мышления, вербального и материализованного его воплощения. Следовательно, педагогическая результативность учебного процесса зависит от заинтересованности детей в конкретном художественном занятии, наличия потребности в оригинальных действиях, ценностного отношения к их последствию, являющемуся индикатором уровня индивидуального развития. При этом установки на продолжение или завершение собственных притязаний на конкретный вид творчества детерминированы

содержанием рефлексии личностных способов его осуществления, их продуктивности и реалистичности сопутствующих образных представлений.

Однако учащиеся младших классов не обладают пока достаточным витальным опытом, поэтому их субъективные образные представления во многом обусловлены сюжетными ремарками к произведениям или их названиями. Не случайно данный фактор учтен составителями учебной программы по музыке. В частности, художественный репертуар, включенный в нее, имеет преимущественно сюжетные предназначения. Это следует иметь в виду при осуществлении психологической установки на восприятие конкретного произведения. Вполне понятно, что, раскрывая авторский замысел, например, инструментальной картины «Утро» Э. Грига, учащиеся не только услышат, но и зрительно представят пробуждение природы, восход солнца, признаки начала нового дня. Безусловно, их адекватные ассоциации в данном случае могут считаться эстетически ценными. Однако они запрограммированы психолого-педагогической установкой учителя. По-другому следует относиться к личностным образным представлениям детей, не обусловленным внешними факторами воздействия на них. Так, более эстетически значимыми следует считать ассоциации учащихся (даже весьма приблизительные к художественному замыслу композитора), возникшие без объективации авторского названия пьесы в контексте психолого-педагогической установки на ее восприятие. В таких случаях педагогически целесообразно обращаться к интерпредметному ресурсу музыки при осуществлении любого типа анализа произведения (эстетического, компаративного, технологического /мелодического, ладово-фактурного, темброво-динамического, метроритмического, жанрово-стилистического/, художественно-педагогического, нравственно-семантического). Параллельно информационному обогащению процесса воспитания культуры музыкального восприятия более эффективно осуществляется развитие общих музыкальных способностей и чувствительность отношения детей к окружающей среде.

Следствием воплощения интерпредметного свойства музыки является и естественное стремление учащихся к поиску в ней отражения реальных объектов и явлений. Дихотомичность этого процесса представляет определенную педагогическую проблему. С одной стороны, существуют образцы «иллюстративной» музыки. При слушании их такой стиль восприятия может быть оправданным. Наряду с этим фактом следует помнить о музыке как искусстве интонационно-выразительном, отражающем эмоционально-чувственное, душевное состояние человека. Развитие музыкального восприятия у детей обусловлено, поэтому, созданием эксклюзивных методов воспитания у них культуры образных представлений. Ее источником в педагогическом процессе становится ассоциативное мышление учащихся, являющееся механизмом тактичной корректировки психосоматического состояния, процесса и следствия восприятия. Систематическая корреляция музыки с жиз-

нию на уроке способствует нелинейному постижению учащимися музыкального содержания, возникновению у них личностных ощущений и переживаний. Ведь под конкретными предметными образами, отраженными в художественных произведениях, подсознательно завуалировано эмоционально-чувственное состояние композитора, исполнителя, слушателя. Лишь путем перманентного осмысленного восприятия музыкальных произведений, осуществляемого в соответствующей эмоциональной атмосфере урока, можно достичь уровня произвольного, автономного их постижения детьми.

Как известно, производными количественных изменений непременно становятся качественные улучшения любого вида творчества. Исключением, вероятно, может быть лишь эвристическая деятельность, не обусловленная напрямую тезаурусом накопленных знаний. И, напротив, культура восприятия зависит не только от личностного эмоционально-чувственного инсайта, но и обладания метапредметной информацией о музыкальной эстетике. Такой тандем способствует синтезу переживания и мышления. Их практическое воплощение представляется в вербальной характеристике музыки и деятельностном отношении к ней. Именно развитие этих компонентов музыкального сотворчества учащихся необходимо акцентировать учителю. Причем их совершенствование целесообразно осуществлять комплексно. Как художественное произведение является симбиозом средств выразительности и воплощения чувств, мыслей, навыков автора, так и его репродуцирование в виде образных представлений включает активизацию у детей эстетических переживаний, интуитивного ощущения прекрасного, желания личностного совершенствования. Комплексное восприятие музыки помогает учащимся познавать мир и его особенности, постигать сущность собственного «я», обогащать индивидуальный эмоциональный и интеллектуальный ресурс.

В музыкальном творчестве существенное значение приобретает педагогически организованный синтез художественного и технического, эмоционального и рационального, абстрактного и конкретного, интуитивного и логического. Композиционной вариативностью во многом определяется развивающий характер музыкального образования [101]. Выявление подобных сходств и контрастов осуществляется в процессе воспроизведения несложных песен, танцев, маршей, вокальной импровизации простейших мотивов, сочинения мелодий на предложенный текст, движений под музыку, передающих ее эмотивное содержание, создания ритмического сопровождения к произведениям, художественно-педагогического и эстетического анализа сочинений. Благодаря разнообразию музыкального творчества, ненавязчиво, но активно формируется отношение ребенка к искусству и окружающей среде. Урок музыки способствует созданию благоприятного нравственно-эстетического микроклимата в учебном коллективе, при котором основные психические состояния (эмоциональные, интеллектуальные, волевые) учащихся становятся саморегулятивными. Такой уровень поведения взрослого человека наблюдается при идеальном сочетании

благородного генезиса, общеобразовательной и художественной подготовленности, его собственного стремления к усовершенствованию.

В целом механизм ассоциативных воображений учащихся является необходимой предпосылкой накопления знаний, формирования оригинальности мышления (наблюдательности, способности к анализу и синтезу, конкретизации и обобщению, абстрагированию); развития приемов осмысленного запоминания (логической группировки, образных связей, систематизации); учебной работоспособности (концентрации музыковедческих сведений, восприятия эстетической информации, исполнения и создания элементарных миниатюр); адаптации эмоционального и интеллектуального потенциалов к новым условиям [97]. Вполне понятно, что образные представления могут быть следствием деятельности не только сознания, но и эмоционального состояния ребенка. Более того, чувственный отклик, как известно, упреждает аналитические рассуждения о природных явлениях и предметной среде. Именно эмотивное состояние, являющееся производным впечатления от воздействия звучания художественного произведения, способствует реализации музыки как интерпредметного учебного занятия, объединяющего «знания об интонационно-семантическом наполнении речи, литературы и поэзии; изобразительных возможностях музыкального искусства; о его синкретической взаимосвязи с хореографией; ассимиляции “прекрасного” и “доброго”; психологических и физиологических особенностях восприятия; происхождении и физических свойствах звука; арифметических пропорциях и логике; геометрической симметрии и соразмерности; о географическом расположении государств и народах, их населяющих; разнообразии образцов флоры и представителей фауны; преимуществах здорового образа жизни и спорте» [43, с. 138]. Данная информация убедительно свидетельствует об образовательном потенциале музыки. Методически оправданная его актуализация определяется эрудицией и апперцепционным опытом учителя.

В представленных примерах наглядно прослеживается дихотомия образовательного процесса: кроме воспитания нравственно-эстетической чувствительности у детей происходят накопление ими энциклопедических знаний и развитие у них мыслительных операций. Формирование у учащихся образных представлений осуществляется, поэтому, более эффективно в процессе интерпредметного синтеза. Визуализация воображаемого фантазмагорического состояния и призрачных объектов, «одушевленных» иллюстраций и одухотворенных эскизов, природных явлений и материальных предметов на уроке музыки подкрепляется элементарными знаниями других учебных предметов, позволяющими постигать не только художественную, нравственно-эстетическую сущность данного вида искусства, но и очевидную его взаимосвязь с жизнью.

Учитывая данный факт, в исследовании рассматривается многоаспектность понятия образных представлений в контексте методологии музыкального образования. В частности, для педагогического процесса важной пред-

ставляется вариативная творческая деятельность, не ограничиваемая объективными учебными факторами. Для ее осуществления необходимо вероятностное комбинирование художественно-образных представлений с целью решения задач урока с помощью интерпредметного синтеза. На занятии многое зависит от логики корреляции таких связей. При этом однозначная трактовка музыкального содержания не может считаться методически оправданной. Подобная позиция учителя не способствует проявлению творческой изобретательности, обогащению восприятия окружающего мира учащимися через многообразие непосредственных и косвенных примеров. **Образовательный синтез музыки как искусства и учебного предмета с другими дисциплинами** младших классов можно наблюдать в таблице 1.1.

Таблица 1.1 – Содержание образных представлений учащихся в контексте взаимосвязей музыки с другими учебными предметами³

Синтез музыки с учебными предметами	Особенности художественного репертуара	Психолого-педагогические установки	Прогнозируемый спектр интегрированных представлений
Русский язык (беларуская мова)	Вокальные произведения с доступным по содержанию текстом	О структурном, смысловом и орфографическом сходстве музыки с письмом	О направлении письма и движении мелодии, фразировке, законченности мысли
Математика	Музыка с ярко выраженной мелодикой и контрастными частями	О происхождении и физических свойствах звука; арифметических пропорциях и логике; геометрических симметрии и соразмерности	О зарождении жизни на земле, логике мирового устройства, путях развития цивилизации
Литературное чтение (літаратурнае чытанне)	Контрастные произведения, отражающие различные стили разговорной речи	Об интонационно-семантическом содержании речи, литературы и поэзии; психологических и физиологических особенностях восприятия; ассимиляции «прекрасного» и «доброего»	О корреляции понятий фонема–интонаема, синтагма–мотив, фраза–фраза, предложение–предложение, абзац–период, пауза–цезура; интонационных константах и незнакомых семиотических значениях музыки

³ Зависимость содержания образных представлений детей от интерпредметного синтеза музыки с другими учебными дисциплинами проиллюстрирована на основе работы Б.О. Голешевица [46].

Окончание таблицы 1.1

Изобразительное искусство	Программно-иллюстративная музыка	Об изобразительных возможностях музыкального искусства и «звучании» картин	О явлениях, объектах, живых существах, индуцированных музыкой и их отображением на художественных картинах
Физическая культура и здоровье	Программная музыка о физиологии человека, спорте, физкультуре и здоровье	О преимуществах здорового образа жизни и спортивных состязаниях	О людях, являющихся гордостью страны и их антиподах
Человек и мир	Тематические сочинения с выразительным национальным колоритом, вокальные произведения о представителях животного мира и природной среде	О географическом расположении государств и народов, их населяющих; разнообразии образцов флоры и представителей фауны	О меняющихся условиях существования человека, образцах флоры и представителях фауны, перспективах развития информационной среды и инновационных технологий
Трудовое обучение	Программные функциональные произведения	О прагматической (функциональной) музыке и ее синкретической связи с жизнью, деятельности человека и его трудовых достижениях	О сущности бытия человека, условиях развития его духовного и интеллектуального потенциалов, смысле трудовой деятельности

Свойство интерпредметности музыки, используемое на уроках, способствует прочному усвоению учебного материала путем установления ассоциативных связей, развития образных представлений и мышления, активизации интереса к предмету, повышения качества знаний, формирования аналитических навыков сопоставления фактов из различных областей знаний. Именно поэтому в процессе работы с учащимися I–IV классов на уроках музыки также целесообразно индуцировать их впечатления, знания и умения, полученные на других занятиях.

Например, изучение элементов музыкальной грамоты педагогически оправданно сочетать с грамматикой *русского языка (беларуской мовы)* и *математикой*. Приобретенные знания на уроках по этим предметам становятся дополнительным информативным аргументом при анализе структуры музыкальных произведений. В частности, использование букв как символов, тождественных нотам, арифметических счетов и сложения поможет детям ориентироваться в музыкальных размерах, длительностях, метре, форме. Заинтересует их, безусловно, и исторический факт периодического функционирования цифровой, буквенной и знаковой нотации му-

зыка. Эти и другие примеры уместно использовать также на уроках математики и грамматики, цитируя учение Пифагора «Об эвритмии и музыке как подражании небесной гармонии»⁴ (приложения А, Б).

Анализируя литературные художественные произведения (стихи, сказки, рассказы), дети знакомятся с неповторимостью жанров, различными явлениями окружающей жизни, запечатленными в них. Это помогает им осознанно воспринимать подобные факты, выраженные в программных музыкальных произведениях специфическими средствами выразительности. В процессе слушания и исполнения музыки знания и навыки, полученные на уроках литературного чтения, активируются зачастую неосознанно и непроизвольно. И наоборот, работа над музыкальным текстом сопровождается рассуждениями о прочитанных рассказах, своих мысленных догадках, сути их содержания. В музыкальной импровизации или при разучивании хоровых произведений целесообразно использовать полученную информацию на уроках *литературного чтения (літаратурнага чытання)* в виде навыков выразительного воспроизведения текста, артикуляционного его произношения, выделения голосом смыслообразующих слов в предложении, проведения анализа «орфоэпии» исполнения. Особое внимание при этом следует обращать на сходство и особенности речевой и музыкальной интонации, их выразительные возможности (приложение В).

Накопление учащимися опыта эстетического восприятия произведений во многом дополняется информацией, приобретаемой на уроках *изобразительного искусства*. Дети активно отзываются на контрасты и сходства окружающей среды, фиксируют характерные особенности природы в различные времена года, проявляют повышенную эмоциональность от созерцания красивого пейзажа. На занятиях учащиеся знакомятся с народно-художественным творчеством, необычными изображениями сказочно-фантастических сюжетов. Такие впечатления способствуют более полному, качественному восприятию музыки. И, напротив, при ее художественно-педагогическом анализе целесообразно проводить образные параллели между слуховыми и зрительными представлениями учащихся, полученными на уроках музыкального и изобразительного видов искусства (приложение Г).

Умения и навыки, приобретенные учащимися на занятиях *физической культуры и здоровья*, также с успехом могут быть использованы на уроках музыки, в особенности при проведении физкультминуток. Ритмические же движения, отрепетированные на уроках музыки, гармонично сочетаются с разминочными физическими упражнениями. Как известно, на них нивелируются движения рук и кистей, повороты головы и туловища, отрабатывается синхронность маршевого шага, спортивной ходьбы, построений и движения колонной. Особенно эффектно и эффективно эти элементы

⁴ Пифагор. Пифагорейские Золотые стихи с комментарием Гиерокла / Пифагор; пер. с древнегреч. и коммент. И.Ю. Петер. – М.: Алетея, Новый Акрополь, 2000. – 154 с.

урока проводятся под звучание соответствующей музыки. Кроме сочетания практических навыков, приобретаемых на двух учебных предметах, творческие учителя фиксируют внимание учащихся на множестве возможных примеров теоретической интеграции: музыка – ритмика, тренинг (репетиции) – результат, духовность – спортивная одержимость, интеллектуальное напряжение – успешное выступление, творческие и физические достижения – личная честь и гордость страны (приложение Г).

Весьма информативным на уроке музыки закономерно становится решение «сверхзадачи» связи музыки и жизни на основе знаний учащимися школьного предмета *«Человек и мир»*. Беседы, проводимые с детьми на темы сущности бытия, и логичный подбор музыкального сопровождения к ним, взаимодополняют сведения об окружающем мире. Музыку в такой педагогической ситуации целесообразно одновременно представлять как отражение эмоционального состояния общества, индикатор его культуры и индуктор эстетического преобразования социума (приложение Д).

Очевидной связью обладает музыкальное искусство с *трудовым обучением* детей. Это убедительно подтверждается повышением эмоционального тонуса у участников активной физической деятельности, сопровождаемой соответствующей музыкой, содержанием текста программных вокальных произведений на темы производительных достижений человека. С этой целью создаются функциональные (прагматические) сочинения об определенных видах его занятий. Кроме того, сам процесс композиции является довольно трудоемкой интеллектуальной работой музыканта. В этой связи педагогически целесообразно анализировать жизненные примеры и образцы музыкального репертуара на данные темы, предложенные самими учащимися. Такое аналитическое сотворчество, пусть и довольно призрачно, содержит элемент их будущего профессионального самоопределения (приложение Д).

Эффективное усвоение детьми новой темы происходит в процессе представления изучаемого материала в виде проблемы [55]. Выделение познавательных задач в контексте интерпредметного синтеза существенно стимулирует у них учебный интерес. Поэтому в формулировке проблемы целесообразно программировать наведение на поиск связей между сведениями из разных предметных знаний. Такие обобщения способствуют появлению у детей интеллектуальной активности, интенсификации воображения, памяти, эмоционально-волевых установок. Генерализация интерпредметного понятия является завершающим этапом координации связи между заимствованной информацией из различных учебных дисциплин. В результате у детей формируется умение интегрировать диффузные сведения и дифференцировать на частные конкретные факты целостное понятие. Систематическое проявление подобного стиля педагогических действий, трансформирующихся в их принцип, непроизволь-

но будет заимствовано многими из учащихся. Корреляция содержания музыки, педагогически прогнозируемой на активизацию образных представлений определенного типа у детей, и информационного их обогащения знаниями других учебных предметов отражена в таблице 1.2.

Таблица 1.2 – Логика использования интерпредметной информации в процессе активизации образных представлений определенного типа у учащихся

Специфика музыки	Активизация образных представлений	Экспликация образных представлений средствами интерпредметных знаний
• Известная–неизвестная • Вокальная–инструментальная • Программная–непрограммная	✓ Слуховых ✓ Интонационных ✓ Двигательных ✓ Визуальных ✓ Эвдемонических (ощущение блаженства) ✓ Витальных (жизненных)	Релевантное привлечение сущностных и метапредметных сведений из учебных дисциплин начальной школы

Представленный вариант дифференциации музыки обусловлен фактором доступности ее восприятия учащимися младших классов. В этом смысле наиболее методически обоснованными являются произведения известные, вокальные и, соответственно, программные. Более сложными для восприятия оказываются сочинения неизвестные, инструментальные и непрограммные. Вполне понятно, что и проиллюстрированные предполагаемые образные представления учащихся, активизируемые релевантной интерпредметной информацией, не являются исключительными. Многое зависит от цели и контекста урока.

В процессе развития образных представлений средством интерпредметного синтеза одновременно обогащается музыкально-эстетический опыт детей, осуществляется приращение фактологического материала из интегрированных знаний, объективируется оценка нравственности поведения сверстников и взрослых, художественных героев и сказочных персонажей. Поэтому художественно-педагогический анализ музыкальных пьес, схожих и контрастных по образному, смысловому и технологическому содержанию следует проводить с учетом данных факторов. Системная его организация непроизвольно становится принципом, стилем и условием интеллектуальных действий учащихся. Наиболее выразительно они проявляются при определении интонационных повторений и впервые услышанных мелодических оборотов, их образной интерпретации, сличении с разговорной речью, нахождении интерпредметных взаимодополнений и противоречий, анализе смыслового содержания песен, музыкальных сказок и иллюстраций к ним. Педаго-

гический процесс, организованный подобным образом, является ценным источником воплощения творческой интуиции и активности, памяти и мышления, наблюдательности и целеустремленности для детей. В связи с этим экспериментальная работа проводилась с учетом принципов фасилитации (стимулирования, освобождения) и совместной творческой деятельности.

Под понятием «фасилитация» подразумевается «повышение скорости или продуктивности деятельности человека вследствие актуализации в его сознании образа (восприятия, представления) другого человека, выступающего в качестве соперника или наблюдателя» [17, с. 385]. Выраженность данного свойства зависит от пола, возраста, статуса, характера выполняемых задач субъекта. Принцип фасилитации в учебном процессе становится особенно актуальным при стимулировании деятельности учащихся. Не случайно в современной педагогической науке популярным стало понятие учителя-фасилитатора, руководствующегося установками личностно-ориентированного образования: открытости в выражении собственных чувств, мыслей, идей; доверия к индивидуальным притязаниям учащихся в творчестве; создания условий для раскрытия их креативности; эмпатии и гуманного отношения к их мышлению, поведению и поступкам.

Под принципом совместной творческой деятельности подразумевается систематическое сравнение собственных результатов выполнения художественной задачи ребенком с итогами учебной работы одноклассников и авторов классических образцов музыкального искусства. Систематическое осуществление подобной рефлексии учащимися данного возраста прогнозируемо трансформируется в соответствующие свойства характера – самокритичность и объективность оценивания личностных творческих успехов и неудач.

Учитывая принципиальные установки эффективного развития образных представлений у детей, следует основываться на соответствующей методологии воплощения данной работы. Из-за специфики исследования необходимой становится модификация известных способов ее осуществления. Принимая во внимание данное обстоятельство, одним из наиболее адаптивных к данной работе признан **метод эмоционально-интеллектуального стимулирования познавательной активности учащихся**, нацеленный на создание вариативных педагогических ситуаций, активирующих у них образное мышление. Его применение обусловлено релевантным информационным обеспечением процесса музыкального восприятия, учетом возрастных особенностей учащихся, созданием современной образовательной среды, систематическим обращением к интерпредметным знаниям, личностно ориентированными заданиями для них. Их выполнение во многом зависит от интенсивности образной ассоциативности, являющейся как следствием наличия, так и фактором приращенной информации из других учебных предметов. Совместная творческая деятельность способствует раскрытию креативности учащихся, формирова-

нию новых представлений, развитию у них способности к абстрактным интерпредметным обобщениям на уроке музыки.

Логика активизации образной ассоциативности зависит от последовательности использования художественного репертуара на занятии: его популярности, содержания программной основы, мелодической и темпоритмической выразительности, соответствия возрастным особенностям детей. Безусловными детерминантами педагогического процесса являются при этом цель изучения предмета и отдельного урока, заинтересованность учебной деятельностью учащимися, уровень их подготовленности и профессиональная компетентность учителя. Существенное значение в организации занятий приобретают также форма их проведения, доступность художественного репертуара, способы преподавания эстетической информации и ассимиляции ее с обществоведческими знаниями, самостоятельное формулирование учащимися выводов на основе рефлексии.

В контексте темы исследования весьма эффективным было внедрение в экспериментальную работу модифицированного метода **содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения** [122]. Он предназначен для активизации и развития образных представлений у учащихся при решении творческих задач. Применение данного метода в процессе раскрытия темы исследования позволяло моделировать и преодолевать проблемные ситуации с целью индуцирования у детей эмоциональной отзывчивости и интеллектуальной интуиции на уроке музыки. Для эффективного выхода из искусственно созданных апорий и извлечения из них развивающего эффекта также целесообразно использовать знания из различных предметных областей общеобразовательного цикла. Разнообразие подтверждающих или исключаяющих примеров-индикаторов определения истинности или ложности художественной субстанции способствует обогащению образных представлений и развитию абстрактного мышления у детей.

При обобщении логических антитез весьма наглядно проявляется диапазон эмоционального спектра, интуитивных способностей и интеллектуального потенциала ребенка. Это обусловлено его напряженным психосоматическим состоянием, исследуемым представителями научной теории об антропомаксимологии («заграничных» возможностях человека). Вместе с тем повышенные эмоциональные переживания многих учащихся зачастую блокируют интеллектуальную активность, скрывая их истинные мыслительные возможности. В таких ситуациях предпочтительнее выглядят дети с менее обостренной чувствительностью. Свой недостаточный образовательный запас они компенсируют необоснованной уверенностью и напористостью при решении учебных задач. Уже этот факт подтверждает необходимость исключения как авторитарного стиля поведения учителя на уроке, так и субъективного оценивания творческой деятельности учащихся, несоответствующего истинной дефиниции десятибалльной шкалы отметок. Именно в ней запро-

граммировано отражение не только мимолетных, зачастую случайных успехов эмоционально раскрепощенных, но и скромных, вдумчивых, последовательно прогрессирующих детей с большим ресурсом познавательной интуиции и материализующегося интеллекта.

Систематическое применение интерпредметных сравнений и дополнений на уроках музыки во многом зависит от методологической позиции педагога. Подобный стиль преподавания способствует изучению учебного материала с помощью привлечения параллельных знаний общеобразовательных дисциплин. Осуществление их интерактивного синтеза позволяет объективировать художественные представления у детей, упростить процесс постижения ими образной сущности музыки, адаптировать имеющиеся знания и умения к текущим фрагментам учебной и внешкольной деятельности. Оперирование интерпредметными связями на уроках музыки способствует соотношению результатов музыкального восприятия с «объективной реальностью», развитию у учащихся абстрактного мышления, интенсификации ассоциативной фантазии, обогащению речи и ее письменного изложения, формированию логического мышления. Именно поэтому исследование осуществлялось с учетом принципов фасилитации и совместной творческой деятельности.

Воплощение перечисленных свойств ребенка в полной мере может осуществляться в условиях свободного творчества, основанного на личностном выборе художественных заданий и образных представлениях результатов их выполнения. С учетом этого необходимо инициировать превалирование соответствующей педагогической среды на уроке музыки в частности. Активизации образных представлений у учащихся способствует учет **музыкально-технологических, психолого-педагогических, логико-методологических факторов**. Их сущность зафиксирована в таблице 1.3.

Таблица 1.3 – Факторы активизации образных представлений у учащихся в процессе интерпредметного синтеза методом содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения

Музыкально-технологические	Психолого-педагогические	Логико-методологические
– использование информационных, технических, наглядных и визуальных средств образования; – алгоритмизация учебного процесса; – выявление художественных контрастов и сходств в музыке;	– учет возрастных особенностей учащихся при подборе художественного репертуара; – педагогическая и психологическая компетентность учителя; – моделирование учебных проблем;	– использование способов, адекватных эвристическому генезису, интонационной, временной, ассоциативной природе музыки; – корреляция педагогических условий с эстетическими предпочтениями учащихся;

Окончание таблицы 1.3

– создание учебно-тематических коллекций контекстной интерпредметной информации; – сопровождение занятий релевантными презентациями учебных тем	– создание психолого-педагогической установки на восприятие; – корректное наведение на программный (авторский) художественный образ; – актуализация общеобразовательных и эмпирических знаний	– определение наиболее доступных приемов активизации общеобразовательных знаний у детей; – планирование деятельности учащихся и корректирующих действий учителя; – обеспечение независимой рефлексии детей
--	---	--

Факторы развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки зафиксированы в таблице с учетом дифференциации их на музыкально-технологический, психолого-педагогический и логико-методологический компоненты образовательной модели. Такое структурирование обусловлено мотивами музыкальной деятельности учащихся, их способностью к мобилизации мыслительных функций, произвольным постижением и конструированием принципиально новых для них продуктов творчества, разнообразием алгоритмов действий при решении нестандартных творческих задач.

Музыкально-технологические факторы заключаются в обеспечении учебного процесса художественным репертуаром и соответствующей информацией, сведениями о специфических свойствах музыкальной выразительности, техническими средствами образования, алгоритмизированным сценарием урока, тематическими коллекциями контекстных интерпредметных сведений и фактов, концептуальной установкой и методическими действиями учителя. Комплексное тематическое занятие закономерно формируется на основе педагогической теории, методологии музыкального образования и технологическом его воплощении. Этим обусловлена преемственность использования на нем классических компонентов образовательной системы.

В частности, принцип фасилитации при реализации музыкально-технологического фактора на уроке музыки проявляется через сравнение собственной образной ассоциативности ребенка с художественными представлениями музыкального содержания одноклассниками и учителем. Коллективное взаимодействие, кажущееся парадоксальным при личностно ориентированном стиле преподавания, способствует, тем не менее, активизации у учащихся творческой самостоятельности, вербальному раскрепощению при формулировании интерпредметных обобщений.

Психолого-педагогические факторы реализуются через непосредственную подготовку учителя к конкретному уроку и полному образовательному циклу изучения предмета. Сущность данного фактора составляют компоненты:

– научно-методического обеспечения условий развития образных представлений у учащихся на основе интерпредметного синтеза;

- ассимиляции авторской программы произведений, опосредующей информации учителя и личностных образных представлений учащихся;
- перманентного и системного выявления образной сущности музыки, трансформирующегося в принцип организации педагогического процесса;
- антропоморфизации (наделения человеческими свойствами живых и статичных объектов окружающего мира, а также вымышленных существ)⁵ музыкального восприятия;
- воспитания ценностного отношения детей к окружающей действительности, стереотипам поведения собственных кумиров и классическим его архетипам.

Вследствие воплощения данных компонентов дети непроизвольно овладевают ключевыми знаниями о музыке (ее жанровой основе, элементах музыкальной речи, смысле интонационного выражения, особенностях формообразования). Зная сущность данных понятий, процесс музыкального восприятия естественным образом трансформируется из эмоционально-чувственного в мыслительно-интеллектуальное состояние.

Логико-методологические факторы выражаются в действиях учителя через способы активизации образных представлений у учащихся, основанные на эвристическом генезисе и интонационной, ассоциативной природе музыки. Благоприятствующим педагогическим условием при этом является соответствие художественного репертуара эстетическим предпочтениям детей. Несмотря на коллективно осуществляемое творчество, одновременность использования данных компонентов в учебном процессе закономерно выражается в феноменальном результате – вариативности реализации личностного целеполагания учащихся.

Таким образом, представленные методы эмоционально-интеллектуального стимулирования познавательной активности учащихся и содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения предназначены для использования их в образовательном процессе личностно ориентированного типа. Применение их с целью перманентного развития образных представлений у детей на основе интерпредметного синтеза признано в работе наиболее эффективным. Результативность данных методов является следствием не только интеграции знаний из общественных и естественных дисциплин, но и систематического сличения антитез: реальности–художественности, традиционности–оригинальности, общего–частного, эстетического–нравственного. С помощью сопоставления контрастных и схожих примеров учащимся становятся более доступными понятия аутентичности, истинности, подлинности, эксклюзивности, которые, как известно, присущи не только художественному творчеству, но и всем другим видам деятельности.

Использование в работе понятия «интерпредметный синтез» на уроке музыки обусловлено акцентуацией внимания на его всеобъемлющей и, од-

⁵ Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2007. – 816 с.

новременно, дифференцированной сущности. Смысл применяемой ранее категории межпредметных связей сводился чаще к спорадическому использованию знаний одной-двух родственных дисциплин при проведении интегрированных уроков. Об этом свидетельствовали и темы пятого класса бывшей программы по музыке: «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы?», «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки?», «Можем ли мы увидеть музыку?», «Можем ли мы услышать живопись?». В данном исследовании предполагается синтез всех учебных предметов при всестороннем анализе художественных произведений. Разумеется, это не является целью урока. Использование знаний каждого из них зависит от контекстного содержания занятия. Поэтому к урокам, предназначенным для раскрытия определенной образовательной цели, адаптируется релевантная интерпредметная информация, ограниченная только учебным временем, но не количеством заимствованных источников знаний.

Выводы по главе 1. Развитие образных представлений у детей на уроках музыки обусловлено динамичностью их воображения и художественной фантазии. Это достигается активизацией эмоционального состояния путем подбора художественного репертуара, соответствующего их музыкальным предпочтениям и жизненному опыту. Возникновение образных представлений является детерминантом позитивной направленности мышления, поступков и действий учащихся. Систематическое выявление смысловых контрастов и сходств в музыке с применением знаний других учебных предметов трансформируется в способ их учебной или трудовой деятельности. Результатом такого педагогического процесса становятся:

- сформированность способности самостоятельного выявления взаимосвязей между предметами, объектами, явлениями окружающей среды и общественными отношениями у детей;
- устойчивость ментальности и мировоззренческой позиции учащихся, системность постижения и всесторонность воплощения ими знаний в практической деятельности;
- развитость скоординированного обучения различным навыкам и умениям, личностной трактовки интерпредметной сущности музыкального искусства.

В процессе развития образных представлений у учащихся младших классов на уроках музыки необходимо учитывать следующие закономерности:

- детерминантом возникновения диффузной ассоциативности у детей является их активная художественная деятельность;
- эффективность развития образных представлений у учащихся определяется их эстетическим тезаурусом, соответствием музыкального репертуара возрастным особенностям, витальному опыту и художественным предпочтениям;
- источником повышения уровня культуры музыкального восприятия у детей является целенаправленный, системный образовательный процесс.

Корреляция содержания отдельных предметов на уроке музыки является лишь дополнительной его фактологической аргументацией. Основной целью образовательного процесса в контексте темы исследования становится воплощение интерпредметных свойств самой музыки при ее художественно-педагогическом анализе, в результате которого достигаются:

- осмысленное отношение к нравственно-эстетическим архетипам путем комплексного, образного, абстрактного восприятия окружающей среды;
- произвольная интеграция знаний различных учебных предметов в процессе постижения образной сущности музыки и через нее – жизни;
- самостоятельное определение социальной, образовательной, эстетической сущности музыкального искусства на основе выявления его семантических значений.

Учитывая значимость перечисленных навыков, эффективность развития образных представлений у учащихся младших классов правомерно связывать с системной экспликацией уместных фактов соотнесения музыки с другими учебными предметами, объектами окружающей среды и явлениями социальной действительности, осуществляющегося в процессе различных видов художественно-семантического анализа музыкальных произведений.

Представленные в работе методы эмоционально-интеллектуального стимулирования познавательной активности учащихся и содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения предназначены для использования их в образовательном процессе личностно ориентированного типа. Эффективность их применения достигается благодаря систематическим сопоставлениям смысловых антитез. Перманентное сличение реальности и художественности, традиционности и оригинальности, общего и частного, эстетического и нравственного способствует более доступному постижению учащимися понятий аутентичности, истинности, подлинности, эксклюзивности.

Алгоритмы обозначенных методов реализуются с учетом психолого-педагогических, логико-методологических и музыкально-технологических факторов учебного процесса. Первые из них обусловлены уровнем профессиональной зрелости учителя и его способностью к системному самообразованию в процессе преподавания предмета «Музыка». Логико-методологические факторы заключаются в способах активизации образных представлений у учащихся на основе интерпредметных обобщений. Источником достижения данной цели является соответствие художественного репертуара музыкальным предпочтениям детей. Музыкально-технологические факторы детерминированы мультимедийным обеспечением учебного процесса; доступностью содержания произведений, специфической информации и терминологии; тематическими коллекциями контекстных сведений и фактов; концептуальной установкой и методическими действиями педагога. Целостное тематическое занятие моделируется на основе теоретических знаний, методологии музыкального образования и технологическом его воплощении.

ГЛАВА 2

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕДМЕТНОГО СИНТЕЗА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

2.1 Критерии и уровни развитости образных представлений у младших школьников

Экспериментальное исследование осуществлялось на основе проведенного анализа специальной научной, методической литературы и обобщенного педагогического опыта по проблеме развития образных представлений у учащихся младших классов средствами музыки. Цель констатирующего этапа эксперимента состояла в выявлении критериев и уровней развитости образных представлений у младших школьников. Исследование этого явления осуществлялось с учетом синтеза их интерпредметных знаний, эксплицируемых на уроках музыки. В нем участвовали экспериментальные и контрольные группы детей одной возрастной категории (четвероклассники), каждая численностью по 20–23 человека. Всего в констатирующем этапе эксперимента было задействовано 173 учащихся. Ребята данного возраста способны самостоятельно читать, анализировать и излагать свои мысли письменно. Кроме того, в четвертом классе в учебную программу включен более широкий спектр общеобразовательных предметов. Этот факт в контексте темы работы имел определяющее значение. Репродуцирование процесса исследования и его результатов на категорию «учащиеся младших классов» объясняется полной адаптивностью методического аппарата к учебному процессу

в I–IV классах. При работе с детьми данной возрастной группы следует учитывать лишь перечень их образовательных предметов и уровень общей грамотности. Базой для проведения опытно-экспериментального исследования были избраны государственные учреждения образования «Средняя школа № 12 г. Витебска», «Средняя школа № 38 г. Витебска», «Средняя школа № 40 г. Витебска», «Гимназия № 9 г. Витебска».

Констатирующий этап эксперимента проводился вариативно. Первая его часть осуществлялась с применением метода анкетирования (приложение Ж). В этот период предстояло решить две основные задачи: выявить специфику музыкального окружения детей и критерии развитости у них образных представлений. Вопросы анкеты подразделялись на «закрытые» (с правом выбора варианта ответа из перечня, предложенного экспериментатором)

и «открытые», на которые учащимся необходимо было сформулировать авторские ответы. Для повышения объективности получаемой информации вопросы задавались в прямой и косвенной форме. Составлялись они с учетом музыкально-эстетического опыта и окружения учащихся: наполненности музыкой их быта, знания ими жанрового разнообразия данного вида искусства, его технологической сложности при восприятии. Полученная таким путем информация позволяла установить интенсивность «общения» детей с музыкой, выявить источники контактов с ней, определить смысловой аспект ее слушания или исполнения, уточнить форму (комитантную /сопутствующую/ или целеполагающую) их музыкального сотворчества.

На основе анализа ответов учащихся можно выделить ряд общих для данной возрастной категории особенностей их музыкального окружения. Преимущественное (внешкольное) «общение» учащихся младших классов предопределяется интересом к современной эстрадной отечественной и зарубежной музыке. Об этом свидетельствуют показатели контрольной группы (КГ) учащихся в 97%, в экспериментальной группе (ЭГ) – 100%. Отношение школьников и гимназистов к классической музыке выражается в КГ значением в 16%, в ЭГ – 17%. Музыкальное окружение учащихся дифференцируется, следовательно, на формальное (в виде урока) и социально-объективное (повседневное) восприятие художественных произведений и, крайне редко, их личное воспроизведение. Неформальное отношение детей к серьезной музыке во многом обусловлено посредничеством взрослых. Поэтому классическая музыка ассоциируется у них с учебным предметом, но не источником удовлетворения эстетических потребностей.

В процессе анкетирования формировалось предварительное представление о критериях развитости образных представлений у школьников и гимназистов путем анализа специфики отношения их к музыкальному искусству, степени понимания ими его социальных функций и средств художественной выразительности. Многие учащиеся при ответах на вопросы испытывали смысловые и логические затруднения. Эта закономерность объяснялась как новизной заданий и последовательным привыканием к стилю работы экспериментатора, так и отсутствием опыта подобной учебной деятельности. Возникшая апория преодолевалась путем дополнительного общения и объяснения сущности анкетирования. В целом можно сделать вывод о преобладании у учащихся младших классов знаниевых ориентаций, свидетельствующих о конформистичности оперирования образными представлениями, эклектичности личностных суждений, отсутствии опыта рефлексии эстетических переживаний и навыков их вербализации.

Определению развитости образных представлений у детей, степени понимания ими специфики отражения действительности в музыкальном искусстве способствовал анализ ответов на вопросы анкеты: «Что можно выразить или проиллюстрировать с помощью музыки?», «Сможет ли музыка рассказать лучше, чем живопись или литература?». Эти вопросы вы-

звали затруднения у учащихся экспериментальной группы. Первый вопрос для них остался без ответа в 82% случаев, в контрольной группе не ответили 73% детей. На второй вопрос не смогли ответить 80% учащихся КГ и 79% реципиентов ЭГ.

На вопрос «Назовите музыкальные произведения, которые любят слушать ваши родители» ответы учащихся были в 97% случаев идентичными в обеих группах испытуемых. Их содержание сводилось в основном к наиболее часто транслируемому по телевидению, радио, рекламируемому в интернете поп-репертуару или современным аудиозаписям, хранящимся в домашней фонотеке. Вопрос анкеты «Что вы представляете, когда слушаете музыку?» позволил конкретизировать целевые установки эксперимента, выявить критериальные показатели уровней образных представлений учащихся младших классов, определить содержание их интеллектуального отношения к данному виду искусства. Результаты анализа специфики музыкального окружения детей отражены в таблице 2.1.

Таблица 2.1 – Анализ специфики музыкального окружения учащихся

Формулировка вопросов анкеты	% ответивших учащихся			% затруднившихся ответить учащихся		
	КГ	ЭГ	Общий %	КГ	ЭГ	Общий %
1. Что такое музыка?	42	37	40	58	63	60
2. Любите ли вы музыку?	100	98	100	0	2	0
3. Какую музыку вы слушаете чаще?	97	100	100	3	0	0
4. Что вы представляете, когда слушаете музыку?	50	35	43	50	65	57
5. Назовите музыкальные произведения, которые любят слушать ваши родители	97	97	97	3	4	3
6. Какие песни вам нравится петь, а какие – слушать?	57	52	56	43	48	44
7. Где вы чаще слушаете музыку: в концертном зале или дома? Где больше нравится слушать?	34	18	26	66	82	74
	87	96	92	13	4	8
8. Что вы больше любите: петь, рисовать или танцевать под музыку?	75	86	81	25	14	19
9. Нравятся ли вам телевизионные музыкальные передачи? Если да, то какие?	62	53	58	38	47	42
10. Чем отличается «классическая» музыка от «по-	20	26	23	80	74	77

пулярной»?						
------------	--	--	--	--	--	--

Окончание таблицы 2.1

11. Нравится ли вам классическая музыка?	16	17	17	84	83	83
12. Слушаете ли вы классическую музыку самостоятельно?	41	40	41	59	60	59
13. Способна ли музыка изменить мысли, и поведение человека?	83	84	84	17	16	16
14. Может ли музыка плохо воздействовать на человека?	31	30	31	69	70	69
15. Сможет ли музыка рассказать лучше, чем живопись и литература?	20	21	21	80	79	79
16. Что можно выразить или проиллюстрировать с помощью музыки?	18	27	23	82	73	77

Ответы детей, свидетельствующие об их отношении к музыке как искусству, ее семантическому содержанию, о стиле восприятия ими (целесообразном или спорадическом) художественных произведений, можно разделить на две категории. Первая из них характеризуется стремлением учащихся к «декодировке» смысла музыкального сочинения. Не случайно ими были представлены соответствующие ответы: «Пытаюсь понять, о чем говорит музыка», «Представляю вид деятельности или движений, которые удобно осуществлять при звучании данного произведения», «Вслушиваюсь в текстовое содержание песни», «Сравниваю собственные чувства с эмоциональным настроением, отраженным в музыке», «Выделяю оркестровое звучание, мужское или женское пение», «Представляю художественную картину, соответствующую звучанию музыки», «Стараюсь различить тембры знакомых для меня музыкальных инструментов».

Вторая категория ответов школьников и гимназистов является следствием восприятия музыки как фона, на котором активизируются сравнения технологического содержания: «Это тихая или громкая музыка», «Хочу представить, какие действия удобно было бы осуществлять под звучание данного сочинения», «Музыка способствует размышлениям и воспоминаниям», «Нравится или не нравится произведение», «Хорошо быть артистом, потому что его все видят и слушают», «Медленное или быстрое, плавное или отрывистое звучание». Несмотря на преобладание ответов прикладной сущности, в них все же присутствуют элементы рефлексии собственных интуиции и знаний учащихся. Выраженный технический аспект характеристики музыкального содержания является подтверждением лишь незрелости у детей представлений о социальных функциях музы-

ки, ее отражательных свойствах и навыках корреляции душевного состояния композитора, воплощенного средствами музыкальной выразительности с их личностными эмоциональными ощущениями и производными ассоциативно-образными связями.

Важным педагогическим условием эксперимента стал учет эзотеричности процесса восприятия, недостаточности умений вербализации чувственных ощущений и эстетических переживаний у детей. Результаты анкетирования были бы значительно качественнее при внедрении в экспериментальный процесс факторов актуализации интерпредметного синтеза, психолого-педагогической установки, повторности прослушиваний, информационного обеспечения восприятия, элементов наведения, сравнимости контрастов и сходств (технических и семантических), художественно-педагогического анализа музыки. Однако эти действия предполагалось осуществлять в период проведения формирующего этапа исследования.

Музыкальная эрудиция или «компетентность» учащихся является производным показателем интенсивности и условий соприкосновения их с данным видом искусства, личностного или опосредованного постижения художественного содержания произведений. Приобретенная способность к суждению о музыке и элементарному выражению собственных чувств детерминирована «музыкальным окружением» детей. Вместе с тем при оценке уровней этих навыков следует дифференцировать общие и частные знания учащихся о музыкальном искусстве, непосредственную и метапредметную информацию о нем, формальные сведения о музыке и глубину эстетической чувствительности, сопутствующие восприятию утилитарные или художественные образные представления.

Зачастую экспансивное поведение, соответствующие словесные метафоры и эпитеты ребенка не являются адекватными глубине его впечатлений и эмоционального состояния. Подобное внешнее психосоматическое проявление реакции на музыкальное звучание присуще детям-экстравертам. И наоборот, интровертивный поведенческий тип учащихся отличается повышенной импрессивностью от музыкального восприятия при скромном вербальном выражении его результатов. Данной категории детей следует уделять повышенное внимание, проявляя при этом педагогическую интуицию и антиципацию (предугадывание) вектора их мышления. Проведенный анализ зависимости музыкальной компетентности учащихся контрольной и экспериментальной групп от специфики их музыкального окружения отражен на рисунке 2.1.

Репозиторий ВГУ

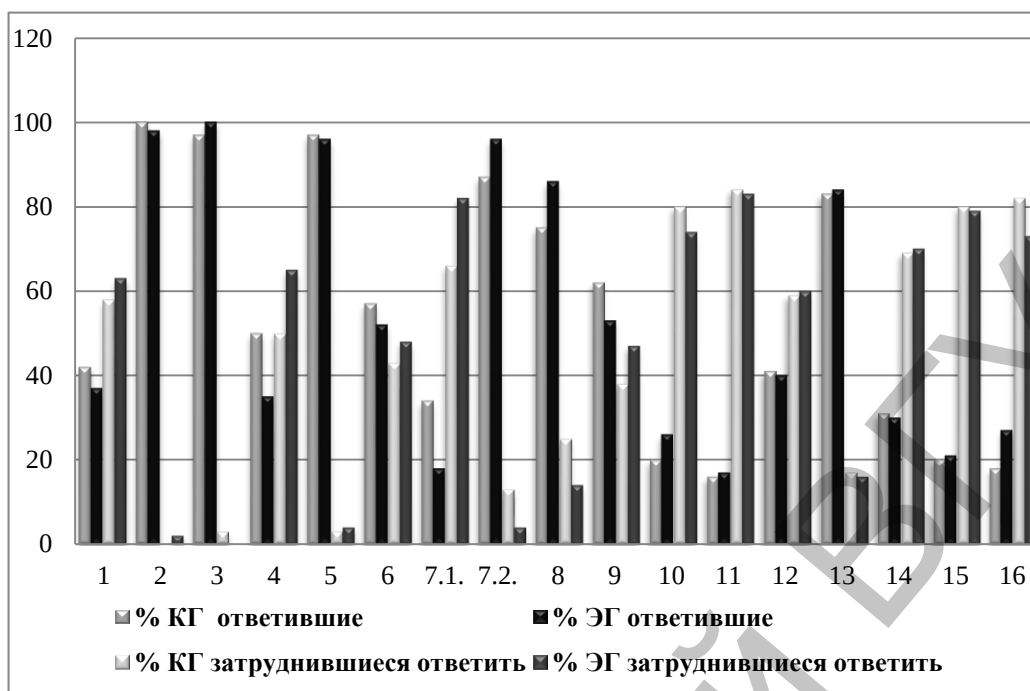


Рисунок 2.1 – Зависимость музыкальной компетентности учащихся контрольной и экспериментальной групп от специфики их музыкального окружения

В связи с относительным сходством музыкальной эрудиции учащихся младших классов обобщенные показатели этого аспекта их знаний и умений представлены в виде диаграммы на рисунке 2.2.

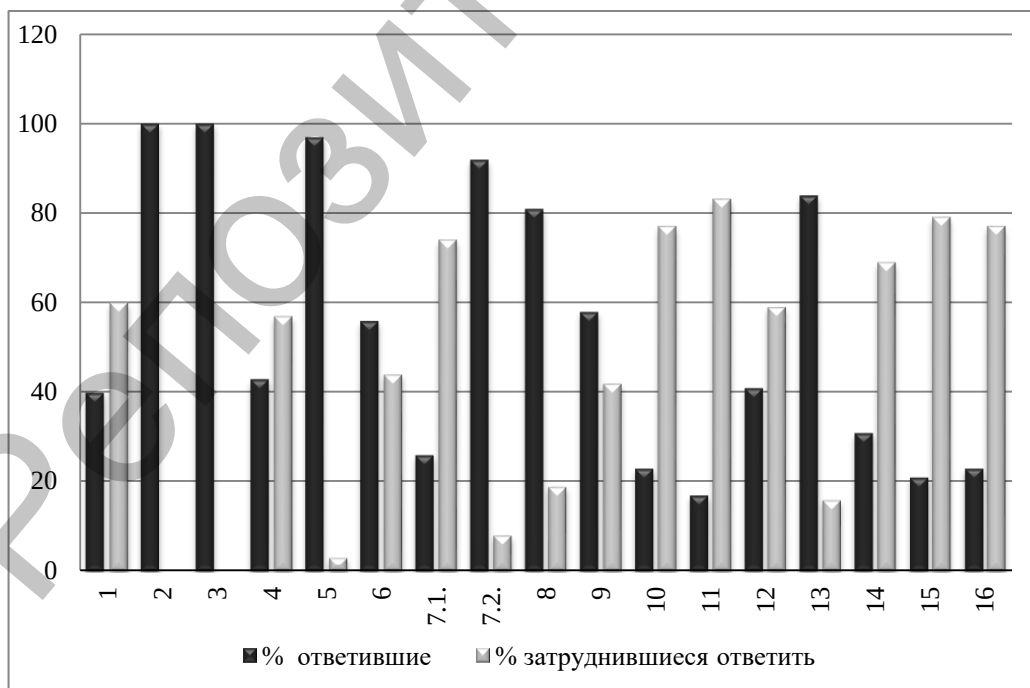


Рисунок 2.2 – Генерализованные данные о зависимости музыкальной компетентности учащихся от специфики их музыкального окружения

Сравнение анкетных данных двух групп детей позволяет сделать предварительный вывод об отсутствии принципиальных различий в степени развитости у них образных представлений на констатирующем этапе экспериментальной работы. Это обусловлено интенсивностью и формами освоения музыкального репертуара учащимися. Подтверждением этому являются во многом идентичные ответы реципиентов каждой из групп. Различия в музыкальной компетентности заметны лишь среди отдельных учеников, отличающихся степенью художественности восприятия музыки, способами освоения ее образного содержания, представлениями об особенностях музыкальной семантики. Эти факты позволяют утверждать о безусловной зависимости уровней развитости образных представлений у учащихся младших классов от специфики их музыкального окружения.

Качественных изменений можно достичь как путем формального увеличения количества времени на общение детей с музыкой (что при нынешних учебных планах общеобразовательной школы сделать невозможно), так и применения эксклюзивных технологий их музыкального образования. Незначительные коррективы в решение сложившейся социально-педагогической проблемы можно внести лишь с помощью факультативных занятий. Но их посещение обусловлено творческими предпочтениями учащихся. Поэтому подобный вид занятий объединяет лишь незначительное количество детей. В контексте темы исследования исключительным источником повышения уровня развития образных представлений у учащихся младших классов представляется интерпредметный синтез на уроках музыки. С этой целью на констатирующем этапе эксперимента выявлялись критерии выраженности данных способностей у детей. Особую значимость при этом приобретали такие их свойства, как дискурсивность (рассудочность выражения в какой-нибудь конкретной форме) воплощения образных представлений, умение выявлять интонационные константы в музыке, экспансивность (несдержанность, порывистость) вербализации художественной ассоциативности, активное состояние музыкально-интонационного опыта учащихся, латентная импрессионность (скрытая впечатлительность), степень соответствия образных представлений содержанию музыки⁶.

Представленные свойства и сущность музыкальности детей отражены в таблице 2.2.

⁶ Индивидуальные различия (в том числе музыкальные способности и их характеристики, которыми обладают различные категории слушателей) научно обоснованы в работах Б.М. Теплова [133]. В контексте данного исследования рассматривается общая музыкальность учащихся младших классов, свидетельствующая об интенсивности их «общения» с произведениями данного вида искусства, его влиянии на развитие у них образного мышления и путях интенсификации данного процесса при раскрытии интерпредметных свойств музыки.

Таблица 2.2 – Свойства музыкальности учащихся и их характеристические особенности

Свойства музыкальности учащихся	Характеристические особенности свойств музыкальности учащихся младших классов
Дискурсивность (рассудочность выражения в какой-нибудь конкретной форме) воплощения образных представлений	– Самостоятельность суждений и художественного творчества; – соответствие внешних эмоций музыкальному образу; – внимательное отношение к установкам учителя и результативность музыкальной деятельности; – умение установления жанровых, стилистических и образно-выразительных связей между произведениями музыкального искусства; – чистое интонирование мелодии и воспроизведение метроритмических композиций [133]
Умение выявлять интонационные константы в музыке	– Динамичное определение знакомых мелодических построений и цитат в музыке без предварительной установки учителя; – способность к дифференциации средств музыкальной выразительности, знакомых звукообразований при слушании неизвестных музыкальных произведений; – безошибочное выявление ладовой основы музыки вне зависимости от темпа и фактуры ее исполнения [133]; – наличие навыков воспроизведения (вокально или инструментально) основного мелодического оборота в музыкальном сочинении
Экспансивность (несдержанность, порывистость) вербализации художественной ассоциативности	– Внешняя эмоциональная выразительность от прослушанной музыки, не являющаяся закономерным следствием глубоких переживаний; – частое отсутствие логики корреляции ассоциативных представлений учащихся с музыкальным содержанием; – бурная эмоциональная реакция как производная от экстравертивного психосоматического состояния ребенка
Активное состояние музыкально-интонационного опыта	– Оригинальность воплощения музыкального образа средствами изобразительного искусства, литературы, пластики и движения; – оперирование комплексом музыкальных способностей: памятью и слухом, чувством метроритма и темпа, лада и фактуры в процессе постижения семантики музыкального произведения; – способность установления жанровых, стилистических связей и музыкальной формы; – последовательность и логичность вербализации собственных впечатлений о музыке

Латентная импрессивность (скрытая впечатлительность)	– Проявление эстетического отношения к музыке через эмоциональное состояние и мимику лица, соответствующие характеру звучания сочинения; – скромность практической реализации творческих заданий и личностных замыслов; – потребность в музыкальной деятельности; – соответствие предлагаемых художественных средств выражения музыкального образа содержанию произведения
Соответствие образных представлений содержанию музыки	– Адекватность представляемого образа авторской программе музыкального произведения; – уместность художественных суждений об эмоционально-образном содержании произведения; – оригинальность выражения собственных эстетических эмоций словами

Определение критериев развитости образных представлений во многом детерминировано характеристическими особенностями детей-интровертов и экстравертов. Кроме того, значимыми показателями можно считать стремление многих учащихся к элементарной экспликации художественного смысла музыки в отличие от детей, ограничивающихся формальной ее трактовкой, обусловленной частными знаниями о ней, следствием выражения которых не всегда являются образные представления. Антиподы «быстро–медленно», «тихо–громко», «плавно–отрывисто», «весело–грустно» расцениваются лишь как вспомогательные, зачастую косвенные характеристики музыкального содержания.

Принимая это во внимание, критерии развитости образных представлений у учащихся младшего школьного возраста определялись на основе анализа специфики их отношения к музыкальному искусству, степени понимания ими его социальных функций и средств художественной выразительности. В результате, **критериями** развитости образных представлений у учащихся младших классов названы такие понятия, как *духовность*, *романтичность*, *технологичность*.

Понятие духовности является наиболее содержательным, включающим комплекс психических и интеллектуальных качеств ребенка. Для объективации таких свойств необходимо учитывать его музыкальные предпочтения и эстетические вкусы с целью адекватного постижения художественного содержания произведений. Следствием подобной корреляции объективно становится откровенное изложение учащимися собственных мыслей. В целом критерий *духовности* отражает степень душевной отзывчивости и чувствительности младших школьников, их стремления к познанию.

Критерий *романтичности* отражает «мечтательность», «восторженность», «чувственность» учащихся и свидетельствует об их общем эмоциональном состоянии. Показателями данного признака детей являются: их

способность к вербализации собственных эстетических эмоций, созданию художественного контекста характеризуемым музыкальным образом, идеализированному отношению к процессу, результатам собственного творчества и шедеврам мировой классики.

Обобщенность и схематичность выражения чувств, элементарность и алгоритмизация действий являются характеристиками критерия *технологичности*. Данные признаки отношения детей к музыке отражают их ориентацию на овладение частными знаниями о ней и использование их в характеристиках художественного содержания произведений. Выражается она в стремлении учащихся к постижению особенностей построения музыкального произведения, закономерностей его развития, определению жанровой принадлежности, стилистических признаков автора, образно-технологических связей композиции.

С учетом выявленных критериев, задачей второй части констатирующего этапа эксперимента стало определение уровней развитости образных представлений у школьников и гимназистов в процессе музыкального восприятия и активного творчества. Данная часть исследования проводилась методами тестирования и целенаправленного педагогического наблюдения за художественной деятельностью учащихся на уроках музыки. Создание тестов, содержащих экспериментальные творческие задания, моделирование ситуаций общения детей с музыкой осуществлялось с учетом педагогического опыта, накопленного в экспериментальной работе ученых и учителей-практиков.

Термин «общение с музыкой» в специальной литературе применяется довольно часто [102, с. 6–11]. Им подчеркивается сущность взаимосвязи деятельности композитора как субъекта, произведения данного вида искусства как объекта и ребенка как субъекта процесса художественного творчества. Поэтому тестовые задания формулировались с учетом этого факта и использовались в качестве диагностического средства определения уровней развитости образных представлений у учащихся младших классов на констатирующем этапе экспериментального исследования. При их разработке рассматривались различные ситуации общения детей с музыкой и влияние условий этого взаимодействия на содержательность их художественной ассоциативности и эстетических переживаний.

В процессе подготовки тестов учитывалась также целесообразность максимального приближения урока музыки к реальным жизненным обстоятельствам, обусловленным непосредственной связью учащихся с ее образцами. С одной стороны, это способствовало их адаптации к экспериментальным условиям, с другой – прямому использованию приобретенного опыта в повседневной жизни. Для этого проводилась психолого-педагогическая установка на интеллектуальное осмысление музыки, проявление личностной эстетической позиции учащихся на основе их эмоционально-чувственных переживаний. Стимулом этих действий являлось раскрытие сущности музыкального искусства как формы общественного сознания и отражения действительности, предмета образования и безусловного сегмента самой жизни.

Ознакомившись с основами познавательной функции музыки (через синтез ее интерпредметных свойств), четвероклассники более открыто решались на обсуждение собственной эстетической позиции в экспериментальной ситуации. В целом диагностика уровней развитости образных представлений у учащихся осуществлялась при тестировании, общении и в процессе наблюдения за их художественной деятельностью.

Тесты с творческими заданиями создавались в соответствии с программой по музыке [135]. Основным функциональным требованием к их содержанию являлось наличие в них скрытых противоречий, при разрешении которых дети вынуждены были применять совокупность разнообразных знаний различных предметов общеобразовательного цикла. В связи с этим подбирались образцы музыки, основанной на интонационных, смысловых и технических контрастах. С целью более высокой репрезентативности результатов экспериментальной работы тесты были дифференцированы по ключевым показателям уровней развитости образных представлений у учащихся данного возраста. В частности, осуществлялась диагностика у них навыков выявления средств музыкальной выразительности: объем пропедевтических знаний о музыке, степень художественности воображения и музыкальной апперцепции, способности использования интерпредметных связей и музыкально-интонационного тезауруса, эстетической импрессивности и нравственности отношения к окружающей среде (приложение II).

Положительный аспект предлагаемых тестов заключается в возможности исследования дифференцированных свойств музыкальности детей с одновременным изучением их общих художественных способностей; применения как при индивидуальной, так и коллективной экспериментальной работе; сравнения и синтеза результатов. Дополнительным стимулом активизации творческой деятельности учащихся являются оригинальные названия тестовых заданий: «Выбери произведение», «Открой себя через музыку», «Море волнуется раз...», «В гостях у сказки» и др.

При их выполнении использовались сочинения: «Инвенция» a-moll И. Баха, белорусская народная песня «Савка и Гришка», Увертюра «Арагонская Хота» М. Глинки, «Утро» из симфонической сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига, «Грустный дождик» Д. Кабалевского, «Вальс» И. Кальмана, «Дождик» А. Лядова, Фантазия d-moll В. Моцарта, «Котенок и щенок» Т. Попотенко, «Марш» Дж. Россини, русская народная песня «Во поле береза стояла», «Карнавал животных» К. Сен-Санса, фрагмент из балета «Петрушка» И. Стравинского, «Детский альбом» П. Чайковского, «Всё мы делим пополам» В. Шаинского, «Ноктюрны» b-moll и f-moll Ф. Шопена, «Марш» Д. Шостаковича, «Вальс» Ф. Шуберта.

Ответы на вопросы учащиеся запечатлевали в письменном виде. Это позволяло фиксировать номинальные признаки образных представлений, возникающих у них в процессе музыкального восприятия и художественного творчества. Всего проводилось восемь видов диагностических измерений, при осуществлении которых был выявлен диапазон частных зна-

ний о музыке и навыков художественного творчества, общей (метапредметной) осведомленности о музыкальном искусстве и способностей к эмоциональному отклику, воображению, эмпатии. Далее информация обобщалась, подвергалась статистической обработке и педагогическому анализу. При этом безусловными признаками уровней развитости образных представлений у учащихся становились их критериальные характеристики (духовности, романтичности и технологичности).

Сущность представленных критериев непосредственно связана с показателями последовательного изменения личностных свойств детей, формированием у них оригинальных алгоритмов мышления в процессе накопления опыта слушания музыки. Учитывая наиболее характерные признаки музыкального восприятия и художественного творчества учащихся младших классов, в работе выделены следующие **уровни** развитости у них образных представлений: *высокий, средний, низкий*.

Высокий уровень характеризуется высокой степенью психосоматической предрасположенности детей к восприятию сущности природной и социальной среды, рефлексивному анализу решаемых интеллектуальных задач. Эффективность педагогического сотворчества с данной категорией учащихся во многом обусловлена соответствием художественного репертуара их музыкальным предпочтениям и эстетическим вкусам. Учет данного условия способствует объективизации вербальной трактовки их эмоционального состояния и сущности образных представлений. Таким образом, высокий уровень развитости образных представлений у младших школьников свидетельствует о непосредственности выражения ими душевных переживаний и перманентной их потребности в постижении новых знаний.

Средний уровень развитости образных представлений у младших школьников выражается в восторженном, мечтательном отношении к социальным явлениям, артефактам культуры и свидетельствует об их повышенной эмоциональной восприимчивости. У данной категории учащихся достаточно развита способность к интерпретации чувственного состояния и образно-художественной экспликации личностных ассоциативных представлений. Их отличает идеализированное мышление, выражающееся в процессе аккумуляции идеи, ее практического воплощения и публичной презентации.

Главной особенностью *низкого уровня* развитости образных представлений у младших школьников является чувственная генерализация (обобщенность) выражения ими эстетических переживаний. Их пропедевтические, алгоритмизированные действия характеризуются стремлением к постижению и воплощению частных знаний о музыке, применению их при анализе художественного содержания произведений.

Следует учесть, что каждый учащийся обладает характеристиками всех трех критериев (духовность, романтичность, технологичность). Однако степень их проявления может быть различной. Представленные тесты ориентированы на оценивание учащихся по вышеизложенным критериям, отметка по которым выставляется по 10-балльной шкале. Каждому крите-

рию соответствует три уровня: высокий (8–10 баллов), средний (5–7 баллов), низкий (1–4 балла). Учащийся оценивается по отдельно взятому тесту тремя отметками, определяя уровень каждого из критериев. По итогам обработки отметок каждого испытуемого мы выявляем уровни развитости образных представлений учащихся всей группы, выраженные в процентах.

Результаты диагностических измерений уровней развитости образных представлений учащихся зафиксированы в таблицах 2.3–2.6.

Таблица 2.3 – Результаты диагностики учащихся ЭГ и КГ в СШ № 12

Критерии образных представлений учащихся	Экспериментальная группа, показатели в %			Контрольная группа, показатели в %		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Духовность	17	32	51	16	29	55
Романтичность	18	34	48	18	33	49
Технологичность	21	36	43	19,6	32	48,4

Таблица 2.4 – Результаты диагностики учащихся ЭГ и КГ в СШ № 38

Критерии образных представлений учащихся	Экспериментальная группа, показатели в %			Контрольная группа, показатели в %		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Духовность	16,4	32,6	51	16,5	31	52,5
Романтичность	15,4	33	51,6	16	29	55
Технологичность	20	32	48	18,5	31,5	50

Таблица 2.5 – Результаты диагностики учащихся ЭГ и КГ в СШ № 40

Критерии образных представлений учащихся	Экспериментальная группа, показатели в %			Контрольная группа, показатели в %		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Духовность	18	33	49	17	34	49
Романтичность	15,6	34,2	50,2	16,3	31,7	52
Технологичность	16	31	53	18,5	30	51,5

Таблица 2.6 – Результаты диагностики учащихся ЭГ и КГ в гимназии № 9

Критерии образных представлений учащихся	Экспериментальная группа, показатели в %			Контрольная группа, показатели в %		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Духовность	16,8	32,2	51	16,2	29	54,8
Романтичность	17	33	50	17	31	52
Технологичность	21	33	46	18	29,5	52,5

Итоговые результаты проведенной диагностики после статистической обработки отражены в таблице 2.7.

Таблица 2.7 – Интегрированные результаты диагностики учащихся ЭГ и КГ

Критерии образных представлений учащихся	Экспериментальная группа, показатели в %			Контрольная группа, показатели в %		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Духовность	16,5	32,5	51	16,4	30,8	52,8
Романтичность	16,7	33,3	50	16,8	31,2	52
Технологичность	19,5	33	47,5	18,6	30,8	50,6

В виде диаграммы уровни развитости образных представлений у младших школьников и гимназистов отражены на рисунке 2.3.

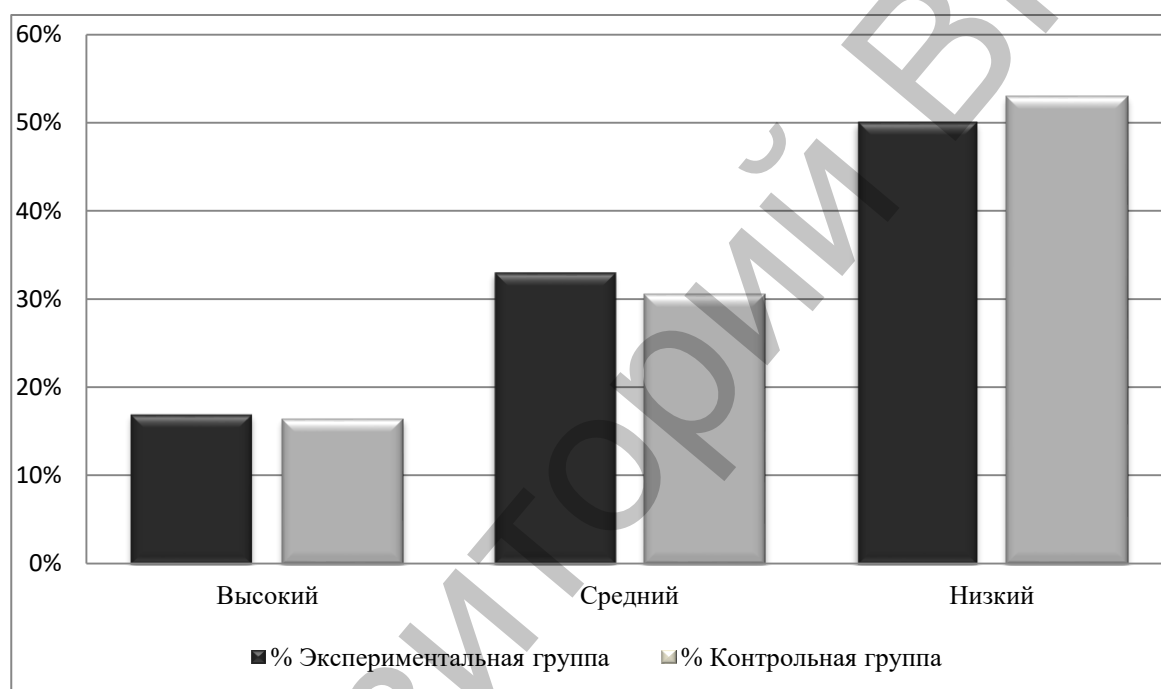


Рисунок 2.3 – Уровни развитости образных представлений у младших школьников ЭГ и КГ на констатирующем этапе экспериментальной работы

На рисунке 2.3 наглядно проиллюстрированы соотношение уровней развитости образных представлений у обеих групп четвероклассников и общие их качественные характеристики. По результатам тестирования в экспериментальной группе с высоким уровнем музыкального восприятия и художественного творчества выявлено лишь 17,5% испытуемых. Среднему уровню соответствуют 33% учащихся ЭГ. 49,5% учащихся, принимавших участие в тестировании, составляют третью группу, отличающуюся низким уровнем развитости у них исследуемого свойства.

Результаты тестирования учащихся контрольной группы оказались приблизительно одинаковыми. Это является вполне прогнозируемым и объяснимым фактом. Ведь такие педагогические действия, как моделирование, проектирование, конструирование учебного процесса, на данном этапе исследо-

вания еще не осуществлялись. В соответствии с последовательностью выявленных уровней развитости образных представлений, отличающихся обозначенными признаками, дифференцирование учащихся контрольной группы отмечено цифровыми показателями в 17,2; 31; 51,8%.

Таким образом, по результатам диагностики можно наблюдать на данном этапе относительно одинаковую развитость образных представлений у учащихся контрольной и экспериментальной групп.

Наиболее распространенным среди учащихся четвертых классов в процессе экспериментальной работы оказался низкий уровень развитости образных представлений. Дальнейшему развитию данных свойств у младших школьников гипотетически способствует интерпредметный синтез, применяемый на уроке музыки. Развитие образных представлений у учащихся младших классов в процессе активизации у них интерпредметных знаний необходимо осуществлять именно в этом возрасте. Данная категория детей обладает необходимым знаниевым тезаурусом, образовательной мотивацией, способностью к восприятию музыкальной, художественной, нравственно-эстетической информации и отличается отсутствием устоявшихся стереотипов поведения.

2.2 Модель педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки

Эффективность развития образных представлений у учащихся младших классов обусловлена внедрением в учебный процесс педагогической технологии, адекватной его цели. Дети данного возраста предпочитают активную художественную деятельность. Однако ее результативность во многом определяется их эмоциональностью восприятия музыки, интенсивностью и содержательностью воображения, уровнем интеллектуального его воплощения в продуктах творчества. Чем они значимее для ребенка, тем полнее и разнообразнее осуществляется его комплексное развитие, реализуются потенциальные возможности. Поэтому в моделируемой технологии должны быть учтены музыкальные предпочтения и эстетические потребности учащихся, современные условия решения педагогических задач, принципы и методы организации и воплощения художественного творчества.

Педагогическая технология, по мнению Б.В. Пальчевского, рассматривается как «форма реализации содержания образования и способ организации всех его элементов»⁷. Исходя из такого толкования понятия, каждая структурная часть урока осуществляется в синтезе с технологическими особенностями воплощения его цели и задач. По существу комплексный

⁷ Пальчевский, Б.В. Освоение методологии разработки современных образовательных технологий / Б.В. Пальчевский // Наука и образование на пороге III тысячелетия: тез. докл. на Междунар. конгр., Минск, 3–6 окт. 2000 г. / Нац. акад. наук Беларуси [и др.]. – Минск, 2000. – Кн. I. – С. 337–338.

учебный процесс организуется в последовательности от моделирования к проектированию и его конструированию.

Дидактический материал и способы его преподавания учащимся в учебном процессе следует подбирать с учетом инновационной сущности личностно ориентированных технологий. Эти же обстоятельства становились влиятельным условием организации формирующего этапа исследования. Самостоятельная деятельность ребенка, свободная от излишней опеки взрослых, позитивно сказывается на развитии у него личностных качеств ответственности и решительности. Именно его собственные идеи, действия и их материализация могут стать основой формирования у него индивидуальности и музыкальной компетентности.

В соответствии с целью данной работы первой и второй частей **формирующего этапа** эксперимента осуществлялись моделирование, проектирование и апробация (конструирование) педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки.

Цель представленной в работе технологии логично коррелируется с целью исследования и заключается в научно-методическом обеспечении процесса развития образных представлений у учащихся младших классов на основе интерпредметного синтеза на уроках музыки. Ее **задачами** являются:

- создание педагогической ситуации музыкального восприятия;
- актуализация сущности жизненных явлений, запечатленных в содержании музыки;
- использование уместных примеров из интерпредметных знаний в процессе аналитической работы над художественным произведением;
- активизация у учащихся потребности в личностном постижении музыкальной семантики, самостоятельном осуществлении прогнозируемых проектов на основе интерпредметных обобщений;
- интеграция различных видов творческой деятельности с эмпирическими знаниями и общеобразовательной информацией;
- генерализация оригинальных идей на основе интерпредметного синтеза как индикатора и катализатора художественного мышления;
- рефлексия детьми посткоммуникативных переживаний.

Эффективность реализации моделируемой технологии закономерно детерминирована использованием соответствующих ее сущности компонентов педагогической системы. Одной из основных составляющих ее частей обоснованно называют **принципы** организации учебного процесса. Наиболее специфические в сфере общего музыкального образования и адаптивные к теме исследования следующие из них:

- *целостность* организации и проведения урока. Данное понятие объединяет единую цель урока музыки, задачи учебной четверти, года и всего периода изучения дисциплины;
- *образность* как дериват (производное) эвристического генезиса, интонационной и отражательной природы музыки. Руководствуясь этим

принципом, учитель контролирует свои действия по подбору художественного материала (программно-иллюстративного и доступного пониманию учащихся данного возраста), использованию адекватных содержанию музыки интерпредметных примеров или визуальных дидактических пособий;

– *тематизм* для уроков музыки является принципиальным в соответствии с выразительной сущностью данного вида искусства, содержанием учебной программы и необходимостью решения сверхзадачи связи его с жизнью;

– *проблемность* способствует фокусированию внимания учителя на образовательной функции музыки в процессе создания им художественных противоречий. Такая педагогическая установка актуализирует учебное занятие путем решения постепенно усложняющихся творческих задач;

– *системность* в преподавании музыки воплощается через логику вовлечения учащихся в различные виды творчества (от произведений популярных – к «полупопулярным» и от них – к непопулярным). Принцип системности взаимосвязан с последовательным приращением знаний: от «простых – к более сложным»;

– *гуманистичность* проявляется в выборе учителем «субъект-объект-субъектной» модели образования, предполагающей переход на новый тип отношений педагога, предмета обучения и учащихся. При этом им предоставляется целесообразная самостоятельность в обосновании собственной идеи, ее осуществлении и материализующемся воплощении;

– *интерпредметность* как принцип действий учителя детерминирована его энциклопедической эрудированностью и постоянным приращением новых знаний. Обогащая собственный общеобразовательный тезаурус, он организует учебный процесс с учетом витального опыта и познавательного ресурса детей.

Еще одним важным компонентом педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки являются методы организации учебного процесса и экспериментальной работы. Учитывая тему и цель исследования, на формирующем его этапе применялись следующие из них:

- *общедидактические*:
 - словесные (рассказ, беседа);
 - наглядные (демонстрация, наблюдение);
 - практические (игра, упражнение);
 - по характеру деятельности (проблемный, исследовательский);
- *музыкально-педагогические*:
 - *визуальный* способ музыкально-графической синестезии, отличительной характеристикой которого является совместное рисование векторов дви-

жения мелодии, изображение эскизов личностных образных представлений, коллективный просмотр видеофильмов и репродукций картин⁸;

- *вербальный*, заключающийся в сочинении стихов, рассказов, сказок, декларировании под музыку, творческих дискуссиях и беседах, художественно-педагогическом анализе музыкальных произведений;

- метод *стимулирования и мотивации* учебно-творческой деятельности», предназначенный для создания ситуаций успеха, являющихся фактором увлеченности и заинтересованности ею. Активизирующим компонентом педагогического процесса становится в таком случае выполнение проблемных художественных заданий;

- методы *моделирования музыкальной деятельности*, являющиеся специфическими и характерными для уроков музыки. Их сущность заключается в отображении образных представлений различными средствами художественной выразительности: пластического интонирования и поэзии, изобразительного искусства и ритмических движений, графики и мультипликации, компьютеризированных картин и мимических выражений;

- метод *создания творческих проектов и конструирования учебного процесса*, реализующийся на начальном этапе через его моделирование. Продолжением педагогических действий становится проектирование как информационно насыщенный сегмент урока. Период конструирования представляет подробный сценарий и сам образовательный процесс. В деятельности учащихся данным методом предусматривается формирование у них навыков определения личностно значимой проблемы, планирования действий по ее разрешению и самого воплощения художественного замысла;

- *импровизация* как метод экспериментальной работы, обусловленный оригинальностью применения музыкальных знаний и умений на практике. Все виды художественного творчества на уроке (эскизное иллюстрирование целостной композиции, театрализация песен, литературная и изобразительная экспликация образных представлений, организация музыкальных игр) осуществляются на основе предварительной подготовки, но без обязательной их алгоритмизации. В рассматриваемом методе интегрированы такие способы развития образных представлений у школьников и гимназистов, как эмоциональная драматургия, ассоциативный синтез, создание художественных контекста и композиций, использование релевантных общеобразовательных знаний в творческом процессе;

- *авторский метод содержательно-смыслового анализа образных представлений*, заключающийся в постижении художественной сущности музыкального произведения с одновременной рефлексией собственного эмоционально-чувственного и интеллектуального приобретения от его прослушивания учащимися. Его основой является музыкально-эстетическое общение. Эзотеричность и эксклюзивность воспринятого художественного образа способствуют активизации мыслительных функций

⁸ Галеев, Б.М. Технические приемы визуализации музыки и светомузыка / Б.М. Галеев // Свет и музыка: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Казань, 1975. – С. 187–190.

ребенка. При этом он не обременен необходимостью осознания какой-то единственной и «объективной» семантической сути сочинения, известной лишь композитору и педагогу. Важным представляется самостоятельное раскрытие содержания личностных образных представлений учащимися перед учителем и сверстниками [102, с. 6–12].

Вышеуказанные методы являются известными в общей и музыкальной дидактике. Однако в контексте темы исследования они закономерно подвержены модификации со специфическими признаками. Очевидным фактом становится также дифференцированное использование принципов и методов экспериментальной работы на различных ее этапах. Это обусловлено кардинальным различием их целей и решаемых проблем. По существу весь экспериментальный процесс осуществляется в контексте проектной деятельности педагога: одержимости специфической идеей, определения алгоритма ее решения, обоснования актуальности научного поиска, концентрированного анализа и синтеза специальной (косвенной и непосредственной) информации по теме предстоящего исследования, создания и презентации целостной работы.

При структурировании модели технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки анализировались различные конфигурации действий педагога. Один из апробированных сценариев осуществления данной работы заключался, например, в прослушивании конкретного произведения музыкального искусства с предварительным произношением доступной и абсолютно понятной детям литературной синтагмы (как сочетания определяемого и определяющего слов из прозаического или поэтического текста). С этой целью подбирались афористичные выражения, в которых прослеживалась квинтэссенция художественного образа, схожего с семантикой анализируемого музыкального сочинения. В частности, целесообразным считается использование таких примеров смысловых параллелей между музыкой и литературой, как полонез «Прощание с родиной» М.К. Огинского (1794) и фразой «За Родину свою!» из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино» (1837). Общеизвестна эффективность актуализации художественной канвы музыкального произведения в процессе его восприятия и с помощью раскрытия смысла образцов изобразительного искусства. Так, вполне педагогически оправданным может считаться синхронный анализ русской народной песни «Во поле береза стояла» (или финала Четвертой симфонии П.И. Чайковского /1877/) и картины А.И. Куинджи «Березовая роща» (1879). При выявлении подобных сходств и контрастов в художественном образе, воплощенном средствами выразительности различных видов искусства, активизация наиболее адекватных ассоциативных представлений определенного типа содержанию прослушиваемой музыки происходит у детей естественно и произвольно. Вполне понятно, что представленные шедевры творчества авторов разного возраста и проживавших зачастую в несоизмеримо отдаленные периоды мировой истории могли быть созданы под влиянием полюсного

«эмоционально-нравственного фона», преобладавшего в социальной среде той поры. Однако их основная образная сущность сохраняется независимо от драматургии жизни. На занятии или в экспериментальной работе методически резонным остается определение лишь момента предоставления дополнительной информации: перед прослушиванием произведения учащимися или после него. Следует также помнить о превалирующей роли музыки как предмета образования на соответствующем уроке.

Современные учителя различных специализаций обоснованно предпочитают использование педагогических технологий, способствующих динамичной адаптации к текущим жизненным обстоятельствам и раскрытию творческого потенциала учащейся молодежи в нетипичных условиях. В специальной научной и методической литературе зафиксировано множество определений понятия «педагогическая технология». Особенно содержательно оно представлено в работах Г.К. Селевко. В частности, образовательной технологией он называет «систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и пространстве и приводящую к намеченным результатам» [120, с. 14–33].

В общем музыкальном образовании неизбежным и эффективным путем познания детьми явлений окружающего мира и закономерностей их функционирования представляется музыкальное восприятие. Аргументируемое интерпредметным синтезом в процессе художественно-педагогического анализа произведений, оно воплощается в воспитании эмоциональной культуры, развитии у них эмпатийных свойств характера, волевых качеств, интеллектуальных способностей, чувственной интуиции и знаниевой эрудиции. Такой образовательный результат в полной мере отвечает социальному заказу на подготовку ментально зрелой личности.

Принимая это во внимание, в педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки гипотетически могут быть интегрированы ее базовые компоненты. А именно, частные и общие знания о музыкальном искусстве, цель и задачи, принципы и методы алгоритмизации художественной деятельности, элементы знаний изучаемых предметов. Основной мотивацией творчества при этом остается их познавательный интерес. Его наличие у ребенка наполняет положительными эмоциями учебный процесс и детерминирует результативность воплощения намеченной идеи. Активизация интереса достигается с учетом музыкальных предпочтений и возрастных особенностей детей, доступностью для них заданий и созданием педагогических условий свободного, оригинального их выполнения.

Корреляция базовых компонентов технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки обусловлена целью учебного занятия, задачей текущего его фрагмента и превалирующей ролью принципа сотворчества или метода выполнения художественного задания. Логика использования

интерпредметной информации в процессе активизации образных представлений определенного типа у учащихся обоснована ранее в разделе 1.3.

Модель представляемой технологии отображена на рисунке 2.4.



Рисунок 2.4 – Модель педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки

Особенности представленной на рисунке 2.4 педагогической технологии заключаются как в специфике, так и в алгоритмах ее реализации в учебном процессе. К ним следует отнести:

- ассимиляцию музыкального и художественного образов в контексте исторического (эмоционально-нравственного) фона создания произведения. Это во многом достигается с помощью выполнения символизированных заданий на сравнение и анализ, классификацию и обобщение, целостную характеристику музыкального содержания;
- систематизацию постоянно усложняющихся решаемых творческих проблем и увлекательных упражнений. С этой целью используется множество либо схожих, либо контрастных музыкальных миниатюр. Или же на примере одного произведения выполняются разные художественные задачи;
- применение дидактической мультимодульности, объединяющей цель и задачи, принципы и методы музыкального образования, фактологические сведения из общеобразовательных дисциплин, педагогически обоснованный художественный репертуар, современные средства обучения;
- активизацию образных представлений у учащихся как основу и целеполагающий результат учебного процесса на уроках музыки. Несмотря на универсальность общей для всех психолого-педагогической установки на восприятие, эзотеричность и эксклюзивность ассоциативного воображения детей являются закономерными не только из-за их физиологической индивидуальности, но и благодаря инверсионному использованию разнообразных произведений с яркой программной иллюстративностью на фоне релевантной интерпредметной поддержки. Такой творческий тандем неизбежно увлекает учащихся интуитивным поиском различных вариантов технических и семантических сходств или контрастов в художественных произведениях, логики собственных мыслительных действий, алгоритма выполнения проблемного задания, оснований удовлетворенности личностного целеполагания в процессе рефлексии результатов учебной деятельности.

Эффективность применения рассматриваемой педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов обусловлена еще и систематичностью актуализации таких компонентов учебного процесса, как психолого-педагогическая установка на восприятие, скрытое наведение внимания на художественное содержание произведения, определение проблемы, выявление технологических и смысловых контрастов и сходств в музыке, обеспечение урока фактологической информацией, проведение художественно-педагогического анализа сочине-

ний. С учетом этого основные разделы воплощения технологии представлены в таблице 2.8.

Таблица 2.8 – Основные разделы воплощения педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки

Разделы	Действия педагога	Деятельность учащихся
Диагностико-подготовительный	– Определение критериев и уровней развитости образных представлений у детей; – представление учащимся цели и задач музыкального образования; – создание педагогических условий заинтересованности детей в сотворчестве; – формирование мотивов к образной экспликации музыки; – систематизация интерпредметных примеров объективации образного содержания музыки	– Сотворчество в экспериментальном исследовании; – осмысление сущности и цели музыкального образования; – участие в различных видах художественного творчества: музыкальном восприятии, вокально-хоровом исполнении, музыкально-ритмических движениях, импровизации; – художественная трактовка образного содержания музыки; – характеристика музыкального содержания с привлечением интерпредметных примеров
Компетентностно-образовательный	– Параллельное представление образцов популярной, непопулярной, программной, непрограммной, моно и политематической музыки; – подбор художественного репертуара, соответствующего музыкальным предпочтениям учащихся; – проведение дифференциации материальной и духовной образности музыки; – акцентуация внимания на выразительной и иллюстративной сущности средств музыкальной выразительности; – актуализация частных и общих знаний о музыке; – активизация интереса к музыкально-познавательной деятельности у детей; – создание схем психолого-педагогических установок и художественно-педагогического анализа музыки;	– Осуществление коллективной аналитической работы по определению генезиса и природы музыки, выявлению выразительных и изобразительных свойств, материальной и временной ее основы; – обогащение тезауруса музыкальных впечатлений; – накопление опыта различения музыки по жанрам, стилям и формам; – тренинг навыков музицирования (повторения мелодий голосом, инструментального подбора произведений по слуху); – накопление элементарных теоретических знаний об основах музыкального искусства; – выработка устойчивой потребности в интеллектуализации собственных эмоциональных состояний; – осуществление сотворческой деятельности преобразующего

	– оказание помощи учащимся в организации и осуществлении творческой деятельности;	характера в процессе сравнения, классификации и систематизации художественного репертуара;
--	---	--

Окончание таблицы 2.8

	– совершенствование собственных навыков владения средствами мультимедиа; – определение опорных понятий в рефлексивном мышлении учащихся	– создание личностных моделей воплощения художественных идей и творческих проектов; – постижение и формулирование образной сущности музыки; – анализ личностных смыслов музыкальных произведений
Аналитико-генерализующий	– Контроль эффективности применяемой технологии развития образных представлений у учащихся; – внушение детям актуальности рефлексии их деятельности; – проведение контрольных мероприятий; – сравнение содержания ассоциативного воображения и фантазии детей в формирующий и постэкспериментальный периоды занятий; – оценивание результатов развития образных представлений средствами музыки у учащихся	– Сравнение результатов творческой и самостоятельной художественной деятельности; – объективизация собственных способностей и творческого потенциала; – самооценка приобретенного художественного опыта; – применение учащимися музыкальной компетентности в самостоятельной творческой деятельности; – осознанное сличение детьми своих музыкальных представлений с художественными прообразами, жизненными прототипами и нравственными архетипами

Особенности рассматриваемой технологии позволяют без кардинальных изменений в организационной работе учителя интенсифицировать развитие образных представлений у школьников и гимназистов данной возрастной категории в процессе музыкального образования. Принципиальной модификации подлежат лишь его методические действия. Вследствие их материализации закономерно привносятся изменения и в содержание самого урока музыки. Систематические интерпредметные обобщения становятся при этом важнейшим фактором наглядной связи музыки и жизни в сознании учащихся. Сценарий урока создается поэтому с учетом принципов целостности, образности, тематизма, проблемности. Изменения, вносимые в его содержание в связи с применением педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза, наиболее рельефно можно

наблюдать при сравнении их с опорными фрагментами традиционного занятия. Данные различия отражены в таблице 2.9.

Репозиторий ВГУ

Таблица 2.9 – Сравнение традиционного и технологически организованного уроков

Основные фрагменты урока	Содержание традиционного занятия	Содержание технологически организованного урока
Вход в класс	Под музыку, рекомендуемую авторами учебной программы	Под звучание произведения, легко связуемого с апперцепционным опытом учащихся
Объявление темы урока	Плановое сообщение учащимся	Сотворческая ее формулировка учащимися и педагогом в контексте темы четверти
Введение в содержание занятия	Формальное исполнение программных установок на раскрытие темы	Перманентное обращение к интерпредметным примерам
Организация музыкального восприятия	Психолого-педагогическая установка на восприятие – троекратное прослушивание сочинения – его художественно-педагогический анализ	Системное обогащение традиционных приемов элементами наведения, постановки художественно-образовательных проблем, выявления контрастов и сходств на основе интерпредметного синтеза знаний учащихся
Вокально-хоровое пение с изучением нотной грамоты	Распевание – повторение репертуара – разучивание нового произведения – коллективное его исполнение	Распевание с определением технико-исполнительского смысла попевки – разучивание нового сочинения параллельно с известными образцами и демонстрацией нотных примеров – драматургическое пение
Метроритмическое исполнительство	Повторение прозвучавшей композиции – сочинение абстрактного рисунка – метроритмическое сопровождение мелодии – оркестровое исполнительство	Выявление сущности метроритма в природе, технике, социуме, музыке – систематизация его понятий с учетом витального опыта детей – вариативное метроритмическое музицирование
Выполнение творческих заданий	Представление единой для всех задачи – процесс ее решения и коррекции – проверка и оценивание результатов творчества	Самостоятельная формулировка творческих проектов и способов их осуществления учащимися с паритетным участием педагога
Обобщение образовательных результатов урока	Акцентуация внимания на смысловых, выразительных фрагментах занятия, оценивание результатов творчества детей	Самооценивание процесса и продуктов собственной деятельности, рефлексивный анализ ее итогов и планирование способов повышения их результативности
Домашнее задание	Учитель представляет унифицированное задание	Учащиеся определяют персонифицированные задания с учетом их индивидуальных предпочтений и способностей

При аналитическом рассмотрении двух типов уроков очевидными становятся различия в их содержании, проведении и образовательном эффекте. Ученик из объекта, пассивно исполняющего указания учителя на занятии традиционного типа, в период проведения эксперимента становится равноправным субъектом учебного процесса. Утверждение К.Д. Ушинского о целесообразности самостоятельного выполнения заданий детьми при ненавязчивом посредничестве учителя в полной мере отражает суть современного урока, проводимого с учетом принципов личностно ориентированного образования [136]. Педагог в этом случае призван компетентно осуществлять функции наведения, эмоциональной поддержки, коррекции действий учащихся, технологической помощи в реализации их творческих проектов. Не случайно признаваемым в педагогике стал постулат о предпочтительности личностного освоения знаний ребенком по сравнению с «приобретением их в готовом виде». Особенно актуальным данное утверждение является при занятиях многочисленными видами художественного творчества и музыкой в частности.

В процессе реализации рассматриваемой технологии развития образных представлений у учащихся целесообразными становятся не только индивидуальное моделирование и практическое воплощение ими идей, но и групповое оценивание материализованных результатов деятельности каждого из них. После коллективного определения лучшего образца выполненного творческого задания логичным становится сравнение его с возможными аналогами мастеров профессионального искусства. Это способствует формированию у учащихся самокритичности, устремленности на совершенствование собственных навыков в предпочитаемом виде художественной деятельности, коммуникативных свойств, выражающихся в гуманистичности общения с окружающими сверстниками и взрослыми. Несмотря на очевидную позитивность отмеченных свойств, прописанных в многочисленных эпических, сказочных, реалистических произведениях литературы, часто наблюдается полюсное поведение как детей, так и взрослых. Это, вероятно, объясняется генетической преемственностью поколений и личностной адаптацией к условиям действительности без аналитического отношения к жизненному опыту предков.

С учетом этой очевидной данности и прогрессивных педагогических установок на общее музыкальное образование и создавалась модель представленной технологии. В частности, благодаря ее внедрению в учебный процесс расширяется информационное содержание урока, наполняемого интерпредметными аналогами и контрастами; раскрывается не только чувственный, но и интеллектуальный ресурс музыки; развивается абстрактное мышление у детей, их способность к самостоятельному познанию и его будущему воплощению в стремительно меняющихся социальных условиях. Осуществляется это при выполнении личностно ориентированных

заданий, запрограммированных на создание образовательных проектов, коррелирующихся с жизненными прототипами.

Главное достоинство педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки заключается, таким образом, в создании условий самостоятельного постижения ими семантики музыки. Ее основой являются способы визуализации диффузной ассоциативности, вербализации воспринятой информации, моделирования учебных ситуаций, проектирования и конструирования деятельности, импровизации вариантов действий, генерализации личностного смысла музыкального произведения. Их реализация обеспечивается путем наведения внимания учащихся на предмет изучения, постановки проблемы, объективации содержания музыки через поиск релевантных примеров из различных областей научных знаний и практики.

2.3 Апробация педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки

Вторая часть формирующего этапа опытно-экспериментальной работы заключалась в практической проверке и обосновании перспективности широкого внедрения в педагогическую практику преподавания музыки технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза. Несмотря на проведение занятий в соответствии с государственной программой по музыке, учебный материал преподносился учащимся с учетом компонентов педагогической системы, адаптированных к представленной технологии. Педагогические действия, осуществляемые с целью развития образных представлений у детей, отличались тенденциозностью воплощения научной идеи и содержанием художественного сотворчества. Его сущность менялась лишь на занятиях с учащимися экспериментальных групп. В процессе их проведения подтверждалось или опровергалось предположение об эффективности развития образных представлений у учащихся в условиях самостоятельного определения ими семантических значений музыки на основе интерпредметного синтеза.

В связи с этим была разработана система творческих заданий по различным видам художественной деятельности на уроке: музыкальному восприятию, вокально-хоровому исполнительству, изучению элементарной нотной грамоты, метроритмическим движениям, пластическому интонированию, игре на детских инструментах, импровизированному отображению музыкального образа средствами других видов искусства. Художественный материал для занятий подбирался в соответствии с программой по музыке и их темой.

Техническое обеспечение урока осуществлялось с учетом его текущих образовательных и воспитательных задач. Большое значение приобретали при этом отдельные средства обучения, представляющие активизирующий фактор учебной деятельности: музыкальные инструменты, нотные тетради, альбомы для рисования, карандаши, акварель, видео- и аудиоустройства, мультимедийный компьютер. Причем применение некоторых из них в современном общеобразовательном процессе объективно считается уже не средством, а педагогическим условием. Благодаря им «связь музыки с жизнью» и предметами учебного цикла становится более очевидной и доступной пониманию учащихся. Этот факт способствует также безусловной интенсификации развития у них как стереотипных, так и оригинальных образных представлений.

Использование компьютерной техники, в частности на уроках музыки, позволяет не только слушать дигитальные (оцифрованные) записи музыкальных произведений, но и просматривать их видеофрагменты, пользоваться интердисциплинарной информацией, создавать собственные сочинения либо аранжировать известные авторские или народные мелодии, знакомиться с историей и географическим расположением различных стран, биографиями композиторов. Такие занятия проводятся особенно эффективно, эмоционально и с познавательным результатом.

Учитывая названные ранее факторы учебного процесса, вторая часть формирующего этапа экспериментальной работы была дифференцирована на **три структурных раздела**: диагностико-подготовительный, компетентностно-образовательный и аналитико-генерализующий (в соответствии с содержанием таблицы 2.8). Это позволяло более рельефно проследить преемственность воплощения компонентов модели в экспериментальной работе и ее результаты. В *диагностико-подготовительном разделе* особое внимание уделялось подготовке и выполнению целеполагающих творческих заданий [5], соответствующих возрастным особенностям учащихся четвертого класса и задачам исследования. Результативность их выполнения во многом обуславливалась использованием информационных технологий, позволяющих заниматься различными видами художественной деятельности самостоятельно, совместно с учителем или группой одноклассников, а также в процессе факультативных занятий. Объем заданий был рассчитан на их решение в течение одного или серии уроков. Отдельные из них выполнялись учащимися в условиях индивидуальной домашней работы.

Предварительные действия на формирующем этапе экспериментального исследования начинались с введения детей в проблемную ситуацию, разрешение которой предполагалось осуществить путем их личностного постижения смысла и значимости музыки в жизни человека. В частности, они готовили мини-сочинения на темы: «Если бы не было музыки....», «Зачем нужна музыка?», «Я и мой музыкальный мир» (приложение К). При выполнении задания на тему «Я хочу увидеть музыку» учащимся предлагалось воссоздать

в рисунке свое любимое музыкальное произведение с привлечением метапредметной информации, а также интерпредметных знаний. Инициирование подобных педагогических ситуаций способствует формированию у них собственного мнения о роли музыки в жизни человека, активизации эмоционального и чувственного состояния, развитию ассоциативных связей и образных представлений, выстраиванию параллелей между жизненными прототипами и их отражением в музыкальном искусстве. Безусловным фактором педагогической результативности являются при этом систематические интерпредметные обобщения (приложение Л).

Создание предварительных условий активного развития образных представлений у учащихся осуществлялось на основе различных видов деятельности (построения логических алгоритмов суждений, тематического литературного сочинения, иллюстративного изображения художественного содержания любимых произведений). При этом дети координировали свои действия в процессе взаимного общения, способствующего объективизации продуктов творчества в контексте тем заданий. Раскрывая собственные эмоционально-чувственные переживания средствами художественной выразительности различных видов искусства, учащиеся одновременно обогащают и тезаурус музыкальной компетентности.

Компетентностно-образовательный раздел второй части формирующего этапа экспериментальной работы заключался в привлечении непосредственных методических механизмов индуцирования развития образных представлений у учащихся младших классов. На основе созданных педагогических условий заинтересованного их отношения к когнитивному ресурсу музыки более доступной становится сущность взаимообусловленности интерпредметных связей и жизненных явлений. Учитывая это, особое внимание в действиях педагога следует уделять мотивации детей к познанию через позитивное эмоциональное состояние, активированное музыкальным репертуаром, соответствующим их предпочтениям, выполнение личностно ориентированных заданий.

Наиболее эффективными формами достижения образовательной цели экспериментальной работы стали взаимодействие с учащимися в лабораторных условиях и их самостоятельное творчество. Дети выполняли художественные задания попарно или группами по 3–4 человека. Сформулированные учителем задачи четвероклассники обсуждали и решали самостоятельно. Творческие задания при этом были подготовлены с учетом неизбежности привлечения интерпредметных знаний в процессе их выполнения. Для этого учащиеся были вынуждены использовать различные источники информации (музыковедческую и художественную литературу, общеобразовательные учебники, электронные энциклопедии и словари, контекстные сведения из Интернета).

В качестве объектов творчества применялись известные для детей и оригинальные задания, основанные на сочетании репродуктивной и экс-

кклюзивной деятельности. В частности, проводился анализ фрагментов и целостных музыкальных произведений, осуществлялось продолжение заданных и создание собственных мелодических и ритмических композиций, практиковалось сочинение попевок на основе предложенных учителем гармонических функций, организовывались тематические викторины и составлялись авторские ребусы. Обязательным образовательным компонентом в этом творчестве являлось уместное оперирование и применение учащимися интерпредметных знаний. Например, при ответе на вопрос о динамике звучания приближающегося или удаляющегося механического объекта они вынуждены были активизировать собственные познания в области физических свойств окружающей среды. После подобных примеров более наглядно раскрывались аналогичные свойства музыкального звука, особенности его нюансировки и драматургии целостной композиции.

При освоении белорусского фольклора увлекательным для учащихся представлялся такой вид деятельности, как «аккомпанирование» пословиц, поговорок, загадок. Неподдельный интерес вызывало у них сочинение характерных мотивов марша, колыбельной песни, польки, вальса. С увлечением выполняли дети задания и в виде прозаического или поэтического литературного оформления прослушанной музыки (например, части симфонической сюиты «В пещере горного короля» Э. Грига «Пер Гюнт»). Особая изобретательность требовалась от них при подготовке собственной драматургической трактовки вокального произведения и его исполнения. Это задание оказалось для учащихся наиболее сложным из-за необходимости публичного представления песни. Несмотря на это обстоятельство, в группах проводилось обсуждение эксклюзивных продуктов художественного творчества. Критериями отметки были выкристаллизованы такие категории, как «исполнительская эмоциональность», «энциклопедическая эрудированность», «музыкальная компетентность», «оригинальность выполнения задания». Подобные педагогические действия объясняются необходимостью определения «зоны должного»⁹ личностного развития каждого ребенка, осуществления им рефлексии результативности собственной деятельности.

Дополнительным аргументом, подтверждающим объективность оценки творчества учащихся, являлось выполнение ими заданий, связанных с самостоятельной работой над литературным текстом, собственной интерпретацией его художественного содержания, созданием алгоритмов его театрализации. Каждый вид творчества осуществлялся при этом с учетом принципа интерпредметности, позитивно влияющего на обогащение музыкальной компетентности учащихся. Так, после прослушивания произведения С. Кортеса «Танец феи» они сочиняли сказки, рассказы, четверостишия, отражающие программную основу музыки.

⁹ Функционирование категорий «сущего» и «должного» в учебном процессе (при определении понятия педагогических закономерностей) рассматривает В.В. Краевский в работе «Общие основы педагогики».

Далее учащимся предлагалось выбрать из нескольких прозвучавших музыкальных фрагментов наиболее предпочитаемый ими по критериям мелодической и ритмической выразительности с целью отображения его содержания средствами пластических движений, ассоциативной идентификации с прототипами окружающей среды (характерами знакомых людей, образцами природной среды, предметами быта, геометрическими фигурами и др.). Для этого использовались музыкальные произведения из «Детского альбома» П.И. Чайковского и сборника М.П. Мусоргского «Картинки с выставки», которые озвучивались в синтезе с компьютерными презентациями и мультипликационными фильмами. Цикл уроков был построен по следующему алгоритму: прослушивание произведения – просмотр фрагментов его презентации – синхронное восприятие видео- и аудиоинформации – «интонационное погружение» в сущность художественной информации – изображение ассоциативных представлений в ритмических и пластических движениях – уточнение целостного художественного образа с привлечением интерпредметных знаний – музыкальная импровизация на детских музыкальных инструментах – рефлексия «связи музыки и жизни».

Познавательная активность детей во многом предопределялась заданиями, предназначенными для расширения спектра их образных представлений на основе знакомых им предметов и явлений окружающего мира. Этот методический прием существенно способствует довольно точной идентификации содержания прослушиваемых произведений с реальными жизненными прототипами. В частности, большинство учащихся релевантно соотнесли вербальные характеристики пьес из «Детского альбома» П.И. Чайковского «Мамма», «Марш деревянных солдатиков», «Болезнь куклы», «Похороны куклы», «Новая кукла» с их программными ремарками композитора. Перманентное наведение внимания и мышления учащихся на аналитическое отношение к нравственно-эстетической сущности поведения взрослых, сверстников, художественных героев отразилось и в идентификации образного содержания этих пьес с характерными чертами известных для них конкретных жизненных прототипов (приложение М). При выполнении данных заданий у детей развивается понимание образной сущности музыки как искусства интонационно-звукового выражения эмоционально-чувственного отношения человека к природной среде и социокультурному окружению. Оно прослеживается как в экспликации учащимися конкретного музыкального произведения, так и в осознании ими сути и предназначения музыки.

Способность к художественному выражению и интерпредметному синтезу результатов рефлексии возникшей образной ассоциативности представляет основу восприятия детьми музыки как эмоционально-чувственной сферы жизни, способа выражения коммуникативных свойств автора произведения и его исполнителя, находящихся за чертой непосредственных контактов. Содержательный аспект рассматриваемых творческих заданий заключается в решении нескольких педагогических задач. В про-

цессе наведения внимания детей на наиболее характерные особенности произведения проверяется их способность к релевантному отражению информации. Эмоциональная адекватность непосредственного восприятия свидетельствует о чувственном отношении к музыке. Уровень художественности трактовки ее содержания является производным показателем развитости образных представлений, а посткоммуникативное поведение учащихся может быть истолковано как вектором их нравственно-эстетической рефлексии, так и проявлением генетических свойств. Учитывая этот факт, педагогические усилия следует концентрировать на опорных моментах каждого из этапов проектирования и контроля над выполнением творческих заданий детьми. Главным их достоинством является отсутствие непосредственной «визуализации» учащимися эффекта обучения музыкальным навыкам. Образовательный же смысл таких заданий заключается в латентном синтезе витального опыта, интерпредметных знаний и практическом воплощении их художественной идеи.

Следовательно, педагогическая сущность развития образных представлений у учащихся младших классов является многоаспектной. С одной стороны, осуществляется объективизация результатов постижения ими социокультурной действительности на основе симультанной (одновременной) «обработки» информации, извлекаемой из жизненного опыта, литературных источников, кинофильмов, телевизионных программ, учебных предметов общеобразовательного цикла, с другой – раскрытие и обогащение генетической креативности и эвристического мышления. При этом у учащихся формируются компетенции практического применения знаний, самостоятельного поиска актуальных сведений, коммуникативного общения и сотрудничества, рефлексивных действий, оценки собственного «Я».

Аналитико-генерализующий раздел второй части формирующего этапа экспериментальной работы заключался в обобщении, систематизации и обосновании результатов компетентностно-образовательной деятельности учащихся. С этой целью необходимо было инициировать познавательно-музыкальную активность путем включения в самостоятельное личностно ориентированное творчество, при котором неизбежно проявлялись бы их знания и специфические способности.

В процессе работы на данном этапе выполнялись задания по художественному раскрытию определенных тем с использованием интерпредметных знаний (приложение Н):

1. «Времена года в музыке».
2. «Музыка в картинах».
3. «Рисую музыкальный образ».
4. «Импровизация».
5. «Какую фигуру выбрать?».
6. «Акцент».
7. «Пантомимы».
8. «Артист».

После выполнения заданий учащимся предлагалось провести рефлексию результатов собственного творчества и оценить итоги художественной деятельности одноклассников. Критериями отметок были определены: «адекватность образных представлений программе сочинений», «релевантное использование интерпредметных знаний в толковании художественного содержания произведений», «рельефное выявление средств музыкальной выразительности». При возникновении творческих апорий в процессе выполнения заданий учащиеся должны были сформулировать причину их возникновения и предложить собственный вариант решения проблем. Это являлось катализатором проявления у них исследовательских, познавательных, эвристических способностей. В завуалированном виде параллельно воплощалась преобразующая деятельность детей, смоделированная по алгоритму: слушание музыки – сравнительный анализ технических и семантических ее контрастов и сходств – поиск релевантных интерпредметных примеров, подтверждающих относительную объективность личностных образных представлений – систематизация «интонационных констант» – эстетическая оценка и рефлексивные выводы.

Представленные тематические задания способствуют развитию навыков ориентации ребенка в информационном пространстве и самостоятельного конструирования предстоящих действий, основанных на образных представлениях. Следствием их выполнения становятся продуктивность образовательного процесса, вариативность оперирования знаниями, его потребностное состояние систематической рефлексии и самооценки. Принятие рациональных, зачастую эвристических, решений позволяет в будущем успешно действовать в нестандартных ситуациях и условиях. При современной динамике социальных преобразований это свойство характера ребенка приобретает особую значимость.

Целью выполнения следующих заданий второй части формирующего этапа эксперимента была генерализация способностей учащихся к образному «сопровождению» индивидуального музыкального творчества. Для этого использовались следующие художественные проекты:

1. «Белорусская музыка» (приложение П).
2. «Песни, опаленные войной» (приложение Р).
3. «Музыкальные сказки» (приложение С).
4. «В стране музыкальных загадок» (приложение Т).

Осуществление первого проекта в большой мере связано с презентацией темы четвертого класса «Мая Радзіма – Беларусь». Учитывая информацию, полученную на предыдущих уроках о белорусской музыке, внимание учащихся акцентировалось на самобытности и разнообразии национального фольклора, авторской музыки в процессе ознакомления их с произведениями, различными по жанру и стилю. Метод проектирования позволяет использовать дополнительные возможности педагогической импровизации, не ограничиваться программными предписаниями и рекомендуе-

мым перечнем художественного репертуара. Поэтому учащиеся коллективно или индивидуально моделируют художественные образы белорусской музыки в форме продуктов разных видов творчества (изобразительного, аппликационного, театрального, коллажного, конструкторского и др.). Затем представляют их одноклассникам, аргументируя свои представления о музыкальном содержании и выбор средств их выражения. Результаты коллективного творчества могут быть оформлены в виде композиторско-биографической, стилистической или тематической выставки.

Педагогическими задачами осуществления проекта «Белорусская музыка» являлись формирование у детей навыков определения особенностей национальной музыки по художественным средствам ее выразительности, воспитание чувства гражданственности и патриотизма, развитие внимательности, воображения и фантазии, умений синтезировать накопленные знания, способности эмпатийного отношения к учебным успехам сверстников и объективного оценивания своих результатов. Несмотря на разнообразие форм художественного выражения образных представлений учащихся, активированных шедеврами белорусской музыки, в творческом процессе решались конкретные педагогические задачи, запрограммированные учителем.

Групповой исследовательский проект «Песни, опаленные войной» был предназначен для приобретения учащимися элементарных навыков поисковой деятельности. Заключалась она в накоплении музыкального репертуара и литературных сведений об истории жизни белорусского народа в период Великой Отечественной войны. В процессе осуществления этого проекта дети целенаправленно аккумулировали информацию о трагических событиях тех лет, заимствовали ее у представителей старшего поколения, являющихся либо ее носителями, либо «первоисточниками», непосредственными участниками боевых сражений. С целью постижения содержания песен о войне учащиеся накапливали биографический материал об их авторах и исполнителях, документальную хронику, фактологический материал об истории создания. Для этого необходимо было изучать также различные источники мультимедиа (тематические кинофильмы и фотовыставки, музейные экспонаты и художественную литературу). Следствием увлеченности детей исследовательским процессом стала сформированность у них интереса к изучению истории своей страны, чувств патриотизма и гордости за ее успехи в контексте политической жизни мирового сообщества. Одновременно решались учебно-педагогические задачи развития у детей способности к интерпредметному синтезу, поисково-проектной деятельности, коммуникабельности. Традиционными и виртуальными средствами обучения при этом являлись аудиокассеты, электронные энциклопедии, источники библиотечного фонда, информация сети Интернет, видеоматериалы.

Цель группового творческого проекта «Музыкальные сказки» заключалась в экспликации смысла и сочинении образцов данного жанра народ-

ного творчества о музыке и ее исполнителях. Его задачами являлись как уместное использование детьми музыкальных терминов, интерпретация жанровых и стилевых особенностей отдельных композиторов, так и определение эпохи их творчества, названий и истории создания произведений.

Педагогическая цель проекта «В стране музыкальных загадок» состояла в развитии у учащихся младших классов способности к эвристически-проектному мышлению, синтезу интерпредметных знаний, ролевому взаимодействию со сверстниками одной творческой группы, практическому отношению к музыке в процессе толкования метаинформации о ней. Отразилось это в результатах сочинения детьми музыкальных загадок в виде кроссвордов, сканвордов, ребусов, викторин. В данном проекте особенно выразительно проявлялась способность учащихся к уместному применению интерпредметных знаний в творческом процессе.

Таким образом, на аналитико-генерализующем этапе используемый метод проектов способствовал не только раскрытию индивидуальных особенностей каждого учащегося, но и объединению детей в группы по интересам, развитию у них познавательной активности и творческой самостоятельности путем активизации образных представлений на основе интерпредметных обобщений. На этом этапе формировались ключевые образовательные компетенции учащихся: релевантное оперирование знаниями; творческое толкование собственных ассоциативных представлений; критическое отношение к позитивным и негативным чертам своего характера; осмысленная потребность в рефлексии своих мыслей и поступков. Эффективность их практического воплощения детерминирована интересом детей к самообразованию; моделированием собственных приемов обучения; результативностью личностной творческой деятельности; уместностью применения интерпредметных знаний, умений и навыков в контексте динамичных изменений учебных и социальных условий. При этом важными источниками успешности действий остаются непосредственность и коммуникативность, предрасположенность ребенка к сотрудничеству в процессе работы в команде, способность к обоснованию собственного мнения и объективизации личностной роли в коллективе.

Принимая данную информацию во внимание, **цель контрольного этапа** эксперимента состояла в определении динамики развития образных представлений у младших школьников и их способности к интерпредметному синтезу в процессе проведения формирующего этапа исследования (приложения II, У). Учитывая качественные и статистические данные констатирующего этапа экспериментальной работы, осуществлялась их корреляция с такими же показателями у реципиентов контрольных групп. Эта стадия исследования проводилась на основе методических приемов, использованных на констатирующем этапе эксперимента. В частности, детям предлагалось выполнить разнообразные тестовые задания. Отличительным

аспектом работы являлось лишь изменение музыкального репертуара. В исследовании были задействованы 173 учащихся трех школ и гимназии г. Витебска. В период его проведения осуществлялась корреляция уровней способности к интерпредметному синтезу младших школьников и гимназистов КГ и ЭГ, интенсивность и эффективность оперирования ими интерпредметными знаниями в процессе музыкального восприятия.

В заданиях использовались следующие музыкальные произведения: «Инвенция» C-dur И.С. Баха, белорусская народная песня «Купалінка», Симфоническая увертюра «Камаринская» и «Марш Черномора» из оперы «Руслан и Людмила» М. Глинки, «Танец Анитры» из сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига, «Завешся ты ласкава Белай Руссю» Л. Захлевногo, произведение «Улетают птицы» из сюиты «Времена года» В. Каретникова, «Рамонка» И. Лученка, Фантазия c-moll В. Моцарта, «Вальс» С. Прокофьева, пьеса «Полет шмеля» из оперы «Сказка о царе Салтане» Н. Римского-Корсакова, русская народная песня «Вниз по матушке, по Волге», отдельные пьесы из «Детского альбома» П.И. Чайковского, Симфоническая поэма «В лесу» М.К. Чюрлениса, Ноктюрны E-dur и cis-moll Ф. Шопена, «Марш Радецкого» и «Полька-пиццикато» Й. Штрауса.

Ответы учащиеся излагали в письменном виде. Это позволяло фиксировать контрасты и сходства уровней постижения ими образного содержания музыки, определять валидность статистических данных и уточнять репрезентативность методических приемов, использованных на формирующем этапе исследования. С целью объективизации результатов контрольного этапа исследования диагностирование учащихся проводилось с применением многообразных тестов. Инверсионность заданий и вариативность создаваемых педагогических условий их выполнения повышали достоверность как количественных, так и качественных показателей экспериментальной работы. Положительное значение приобретал и фактор различной общеобразовательной подготовленности учащихся разных школ и гимназии в частности. После обобщения и математического анализа информации она представлена в виде сравнительных таблиц 2.10–2.14.

Таблица 2.10 – Количественные показатели результатов контрольного этапа исследования в ЭГ и КГ СШ № 12

Уровни развитости образных представлений	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	количество учащихся в %	количество учащихся в %
Высокий	78,3	19,0
Средний	17,4	28,6
Низкий	4,3	52,4

Таблица 2.11 – Количественные показатели результатов контрольного этапа исследования в ЭГ и КГ СШ № 38

Уровни развитости образных представлений	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	количество учащихся в %	количество учащихся в %
Высокий	75,0	25,0
Средний	15,0	65,0
Низкий	10,0	10,0

Таблица 2.12 – Количественные показатели результатов контрольного этапа исследования в ЭГ и КГ СШ № 40

Уровни развитости образных представлений	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	количество учащихся в %	количество учащихся в %
Высокий	82,6	17,4
Средний	17,4	31,6
Низкий	0	51,0

Таблица 2.13 – Количественные показатели результатов контрольного этапа исследования в ЭГ и КГ гимназии № 9

Уровни развитости образных представлений	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	количество учащихся в %	количество учащихся в %
Высокий	59,1	23,8
Средний	22,7	66,7
Низкий	18,2	9,5

Таблица 2.14 – Интегрированные количественные показатели результатов контрольного этапа исследования в ЭГ и КГ

Уровни развитости образных представлений	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	количество учащихся в %	количество учащихся в %
Высокий	73,8	21,2
Средний	18,2	47,1
Низкий	8,0	31,7

Обобщенные статистические данные результатов контрольного этапа исследования свидетельствуют о полюсном количественном контрасте в выполнении тестовых заданий учащимися. Так, группа с высоким уровнем развитости образных представлений в цифровом выражении представлена 73,8% детей экспериментальной группы. Средним уровнем ассоциативной активности обладали 18,2% учащихся ЭГ. Прогнозируемым, валидным цели формирующего этапа эксперимента, 8%-ным показателем выражалось количество участников эксперимента с низким уровнем развитости образных представлений.

Антиципируемыми результатами отличалось тестирование учащихся и контрольной группы. Количественная характеристика их уровней развитости образных представлений выражалась 21,2; 47,1; 31,7% участников экспериментального исследования. Это свидетельствует о релевантном использовании в нем педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки. Визуальное представление качественных показателей контрольного этапа исследования проиллюстрировано в виде диаграмм (рисунки 2.5, 2.6).



Рисунок 2.5 – Визуализация качественных показателей уровней развитости образных представлений у учащихся экспериментальной группы на контрольном этапе исследования

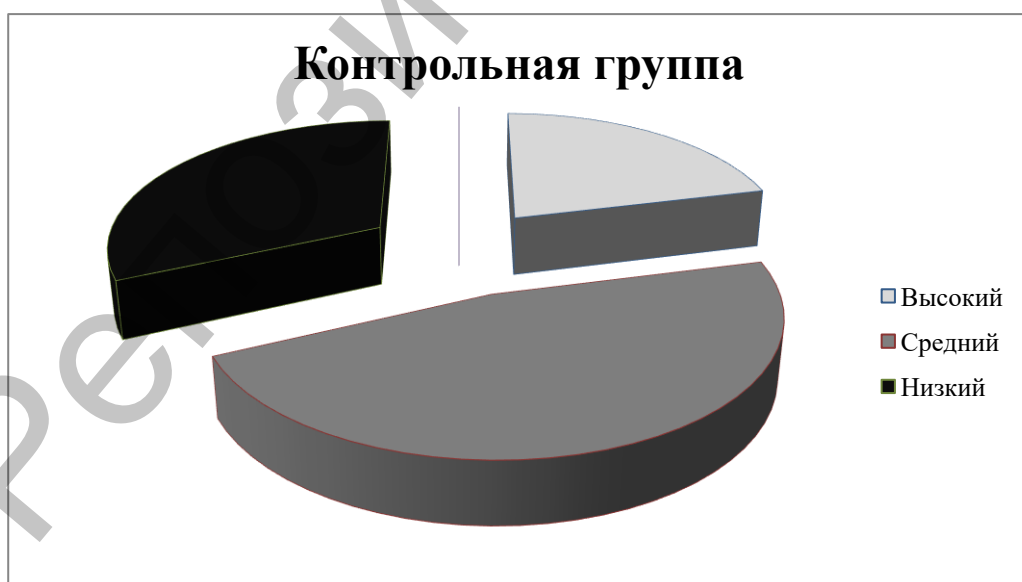


Рисунок 2.6 – Визуализация качественных показателей уровней развитости образных представлений у учащихся контрольной группы на контрольном этапе исследования

Интересной и необходимой научной информацией является сравнение статистических данных, зафиксированных в начале эксперимента, и динамики их изменений на заключительном этапе исследования. В процентном выражении результаты измерений отражены в виде диаграмм (рисунки 2.7, 2.8).

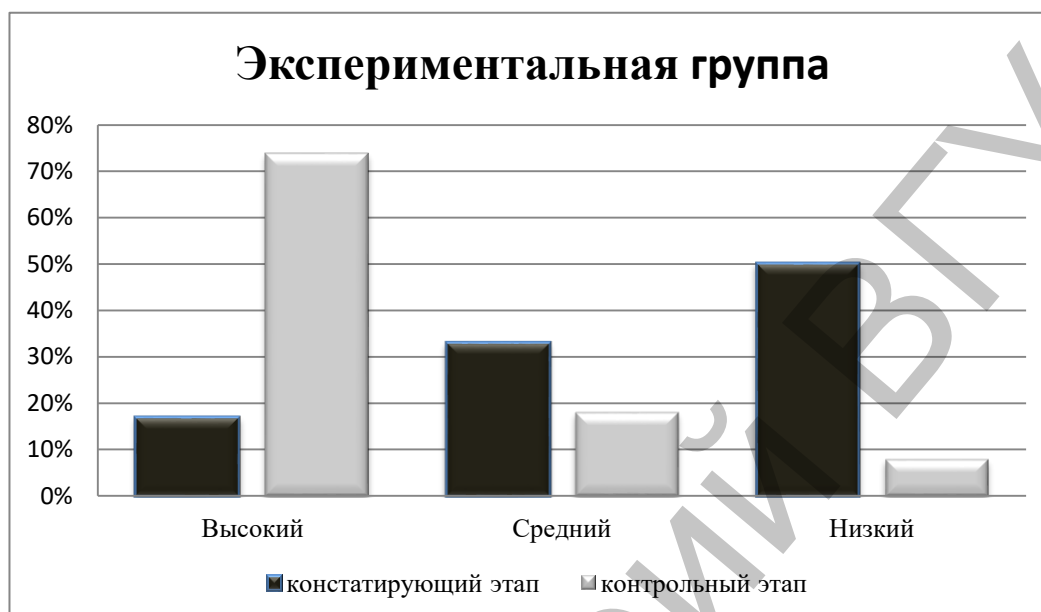


Рисунок 2.7 – Сравнительные показатели уровней развитости образных представлений у учащихся экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента



Рисунок 2.8 – Сравнительные показатели уровней развитости образных представлений у учащихся контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Анализируя результаты диагностики уровней развитости образных представлений у учащихся младших классов после проведенного формирующего этапа эксперимента с использованием представленной педагогической технологии, очевидной становится эффективность ее применения в учебном процессе.

Таким образом, результативность алгоритма взаимодействия педагога с учащимися может быть аргументирована следующими фактами:

- вследствие практического воплощения педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки активизируется интерес к художественному творчеству, непроизвольно формируется их эмоционально-ценностное отношение к окружающей среде, способность анализировать степень нравственности поведения взрослых, сверстников, киногероев;
- актуальными становятся художественно-технологические факторы учебного процесса (частные и общие знания о музыке);
- системно реализуются психолого-педагогические установки урока музыки (цель, задачи, принципы, методы);
- последовательно воплощаются логико-методологические основания творческого процесса (интеграция музыки с другими учебными предметами, музыкальная компетентность, содержание образных представлений учащихся);
- эмоционально постигается интонационно-образная сущность музыки при активном состоянии интеллекта и актуализации интерпредметных знаний, рефлексивном анализе фрагментов витального опыта и практическом воплощении художественных замыслов в музыкальном творчестве.

Выводы по главе 2. С целью организации и проведения формирующего этапа исследования в работе выявлены и сформулированы критерии развитости образных представлений у младших школьников и гимназистов. Показателями данного интеллектуально-психического свойства учащихся выделены понятия духовности, романтичности, технологичности. Принимая во внимание наиболее характерные признаки музыкального восприятия и художественного творчества детей, в процессе осуществления экспериментальной работы определены уровни развитости образных представлений учащихся: высокий, средний, низкий.

Важными аспектами технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки являются их самостоятельное моделирование, практическое проектирование собственных идей при совместном оценивании результатов творческой деятельности каждого из них. Подобный алгоритм действий представляется катализатором формирования у детей способности к эмоционально-интеллектуальному познанию жизни средствами музыки на основе синтеза ее содержания с интерпредметными знаниями.

Вследствие воплощения рассматриваемой технологии расширяется информационное пространство урока, эксплицируется как чувственный, так и познавательный ресурс музыки, появляется абстрактное мышление у детей. Основными ее преимуществами являются: систематическая корреляция их эстетических переживаний, интерпредметных знаний и витального опыта; образная интерпретация музыкального содержания различными средствами художественной выразительности; публичное представление и защита результатов творчества. Используемые в технологии методы визуализации диффузной ассоциативности, вербализации воспринятой информации, моделирования педагогических ситуаций, проектирования и конструирования творческой деятельности, обобщения личностного смысла музыкального произведения реализуются в процессе концентрации внимания детей на предмете изучения, формулирования реальной или виртуальной проблемы, толкования образного смысла музыки.

Эффективность применения данной педагогической технологии подтверждается регулярным соответствием вербальных характеристик музыкального содержания и практических результатов творчества детей учебным заданиям педагога. Алгоритмизация деятельности учащихся при этом не является целеполагающей. Вместе с тем на этапе введения их в музыку как предмет образования этот вариант организации занятий следует считать педагогически оправданным. Это обусловлено необходимостью активизации интереса у детей к художественному творчеству, оказания им педагогической поддержки в постижении эстетических и нравственных архетипов, особенностей отражения окружающей действительности средствами музыкального искусства.

С учетом актуальности текущих задач учебного процесса на уроке музыки модель рассматриваемой технологии обоснованно структурирована в соответствии с основополагающими компонентами педагогической системы и логикой освоения музыкального содержания. Все действия начинаются с определения цели, задач, принципов и методов их осуществления. Далее происходит системное изучение частных, общих знаний о музыке и ключевой фактологической информации об интеграционных ее связях с образовательными дисциплинами. Ведущими компонентами технологии являются учет уровней эмоционально-чувственного состояния, музыкальной компетентности учащихся и синтез интерпредметных знаний с их витальным опытом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эффективность развития образных представлений у учащихся младших классов обусловлена тезаурусом их жизненного опыта и навыками интерпредметного синтеза. Именно данные факторы способствуют корреляции эмоций и эстетических чувств ребенка с интеллектуальным ресурсом музыки. Включение данного вида искусства в систему интерпредметных связей в педагогической практике становится одним из перспективных путей совершенствования содержания общего музыкального образования.

Образное отражение гармонии и коллизий, объектов и явлений окружающей среды, общественного уклада жизни обусловлено систематической экспликацией учащимися смысла музыкальных сочинений с привлечением знаний других учебных предметов. Опорными сегментами учебного процесса в этой связи становятся корректная формулировка педагогической проблемы, метапредметное наведение внимания учащихся на контекст образного содержания музыки, акцентуация особенностей средств его художественного воплощения, личностные характеристики (виртуальные, репродуктивные, оригинальные) произведения, коллективное нивелирование принципиальных противоречий между мнениями детей, прогнозируемый образовательный эффект. Результативность данного алгоритма сотворчества на уроке зависит от степени художественности учебной среды, одобрительного отношения учителя к уникальности мышления и действий детей, их эстетическим предпочтениям, доступности творческих заданий, новизны информационных сообщений и уместности использования музыкально-игровых методов с применением соответствующих компьютерных программ.

Интерпредметный синтез на уроках музыки способствует не только повышению культуры музыкального восприятия, но и выполнению творческих заданий в активных видах художественной деятельности. Предметные обобщения являются важным средством систематизации изучаемого материала, познания разнообразных эстетических явлений и понятий, информационно насыщенного представления музыкальных произведений, корреляции образовательного и воспитательного аспектов педагогического процесса.

Методологические детерминанты развития образных представлений у учащихся младших классов средствами музыки заключаются в активизации эмоционального отношения к ней, определяющегося ее соответствием их эстетическим предпочтениям; интеллектуальной обработке душевных переживаний; практическом воплощении чувственного состояния в поступках и продуктах творческой деятельности. С учетом этих условий осуществляется сублимация эстетических переживаний в интеллектуаль-

ный продукт, представляемый личностным смыслом произведения. Наиболее экспрессивно это происходит при уместном педагогическом наведении внимания учащихся на известные для них предметные и эмпирические знания. Их актуализация способствует трансформации диффузной ассоциативности в целостный художественный образ. Аналитическое осмысление контрастов и сходств в музыке и других учебных предметах неизбежно преобразуется в стиль и условие не только художественной, но и абсолютно разной деятельности детей.

Сопровождение рефлексией восприятия эстетических чувств зависит от наблюдательности учащихся за идеалистическими явлениями, материализующимися гипотезами, вещественными объектами природной и социальной среды. Их витальный опыт закономерно обогащается интерпредметной эрудицией. Своевременный намек учителя на представляемую связь образного содержания музыки с определенной областью знаний является важным фактором педагогической результативности сотворчества на уроке. Вследствие рефлексии эмоциональности, активного воображения и творческой фантазии интенсивным становится мышление, воплощающееся в поступках и материализующихся действиях ребенка.

Эффективным решением учебных задач в музыкально-педагогической практике является интерпредметный синтез. Динамика развития образных представлений у учащихся младшего школьного возраста обусловлена системной экспликацией связи музыки с другими предметами и окружающей действительностью. Проанализировав различные определения категории «интерпредметность», в исследовании она понимается как один из способов расширения мировоззрения у детей, изучения ими различных явлений вне рамок конкретного учебного предмета на основе корреляции различных специализированных практик. Особое значение интерпредметный синтез приобретает в процессе организации музыкального восприятия, обусловленного интегрированной системой их знаний, умений, навыков.

Образовательный синтез музыки с учебными предметами младших классов определяется их номенклатурой и содержанием. К ним относятся: «Белорусский (русский) язык», «Математика», «Літаратурнае чытанне» («Литературное чтение»), «Изобразительное искусство», «Физическая культура и здоровье», «Человек и мир», «Трудовое обучение». На основе интерпредметного синтеза формируются осознанность способов действий, их последовательность и логика, оригинальность мышления у детей. Систематическая корреляция информации из различных областей знаний является средством постижения смысла понятий и связей между ними. Предметное выражение результатов творчества в любом виде деятельности детерминировано его образным представлением. Развитие данных свойств у учащихся особенно эффективно и эффектно происходит на уроках музыки.

В процессе развития образных представлений у детей средством интерпредметного синтеза обогащаются их жизненный опыт и понятийный тезаурус, формируются музыкально-художественные вкусы и нравственно-эстетические идеалы. Результативность учебного процесса во многом детерминирована достоверностью выявленных критериев и уровней развитости образных представлений у младших школьников, их эстетической подготовленности и ассоциативной активности. Рассмотренные в исследовании критерии развития образных представлений (духовность, романтичность, технологичность) раскрывают способность учащихся к катарсисному состоянию и душевной эмпатии, предрасположенность к особой чувствительности и закономерным признакам творческого выражения художественного содержания музыки, а также стремление к выражению музыкальной фантазии и вариативности интерпретации художественного содержания музыки. На основании выявленных критериев в работе зафиксированы соответствующие уровни развитости образных представлений у учащихся младших классов (высокий, средний, низкий).

В результате применения педагогической технологии развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки решаются многочисленные учебные задачи. В частности, активизируются эмоциональное состояние, чувства, воображение, мышление; непроизвольно осуществляется воспитание культуры музыкального восприятия; актуализируются интерпредметные знания, с помощью которых раскрывается способность образного постижения виртуальной и реальной действительности, происходит ее осмысление и воплощение результатов рефлексии в личностном художественном творчестве.

Цель представленной педагогической технологии закономерно соотносится с общей целью исследования и заключается в научно-методическом обеспечении процесса развития образных представлений у учащихся младших классов на основе интерпредметного синтеза на уроках музыки. Ее модель дифференцирована с учетом основных компонентов педагогической системы (цели, задач, принципов, методов). Благодаря ее структурной определенности развитие образных представлений у детей, обогащение их частных и общих знаний о музыке, постижение ими основополагающих свойств ее интеграционных связей с образовательными предметами осуществляется системно и последовательно. Существенным фактором при этом является учет музыкальной компетентности, эстетических предпочтений и содержания витального опыта учащихся.

Результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе учреждений общего среднего и специального образования, лекционно-практических курсах профильных кафедр и отделений вузов для студентов специальностей «Музыкальное искусство, ритмика и хореография», «Музыкальное искусство и мировая художественная культура» и слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки учителей началь-

ных классов. Практическое воплощение методологических детерминант развития образных представлений у учащихся младших классов средствами музыки может осуществляться на лекционно-семинарских курсах «Методика музыкального воспитания», «Актуальные проблемы педагогики и психологии искусства», при совершенствовании учебного процесса в учреждениях общего среднего и дополнительного образования. Педагогическая технология развития образных представлений у учащихся младших классов в процессе интерпредметного синтеза на уроках музыки может быть использована в учебном процессе учреждений общего среднего и дополнительного образования, системе профессиональной подготовки будущих учителей музыки, на курсах повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдуллин, Э.Б. Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева; под ред. М.И. Ройтерштейна. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
2. Алиев, Ю.Б. Инновационные аспекты современной дидактической системы художественного образования школьников / Ю.Б. Алиев // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С. 101–110.
3. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
4. Ананченко, Г.В. Музыкальная грамота: учебник для пед. колледжей и училищ / Г.В. Ананченко. – Минск: Дизайн ПРО, 1999. – 224 с.
5. Ананченко, Г.В. Теоретические основы музыки: учеб. пособие / Г.В. Ананченко, Н.К. Белова. – Витебск: Витеб. гос. ун-т, 2012. – 114 с.
6. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
7. Арановский, М.Г. Мышление, язык, семантика / М.Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления: сб. ст. / ред. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – С. 90–128
8. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / Аристотель; пер. с древнегреч. Н.В. Брагинской. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4: Никомахова этика. – 832 с.
9. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – М.: Изд-во соц.-экон. лит., 1975. – Т. 1. – 550 с.
10. Арсеньев, А.С. Естественно-научное и гуманитарное знание в педагогическом процессе / А.С. Арсеньев // Педагогика искусства и школа / сост.: Е.К. Чухман, Н.Н. Михайлова. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 22–46.
11. Артоболевская, А.Д. Первая встреча с музыкой: учеб. пособие / А.Д. Артоболевская. – СПб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2013. – 84 с.
12. Арябкина, И.В. Интеграция учебных предметов и эколого-эстетическое образование / И.В. Арябкина // Искусство в школе. – 2007. – № 2. – С. 76–78.
13. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 376 с.
14. Асмус, В.Ф. Античная философия: учеб. пособие / В.Ф. Асмус. – 3-е изд. – М.: Высш. шк., 2005. – 541 с.
15. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию / Л.А. Баренбойм. – 2-е изд., доп. – Л.: Совет. композитор, 1979. – 352 с.
16. Баренбойм, Л.А. Фортепианная педагогика / Л.А. Баренбойм. – М.: Классика-XXI, 2007. – 190 с.
17. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.

18. Барышева, Т.А. Возрастные особенности эмоциональных проявлений школьников в ситуации восприятия музыки / Т.А. Барышева. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена. Деп. ОДНИ НИИ ОП. № 157-93, 1993. – 25 с.
19. Барышева, Т.А. Диагностика эстетического развития личности : учеб.-метод. пособие / Т.А. Барышева. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 1999. – 140 с.
20. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 504 с.
21. Безбородова, Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
22. Белобородова, В.К. Музыкальное восприятие школьников / В.К. Белобородова, Г.С. Ригина, Ю.Б. Алиев; под ред. В.К. Белобородовой. – М.: Педагогика, 1975. – 160 с.
23. Беляева, А.А. Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А. Беляевой [и др.]. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
24. Бердяев, Н.А. Самопознание: опыт философской автобиографии / Н.А. Бердяев. – 3-е изд. – Париж: YMCA – BRESS, 1989. – 398 с.
25. Богославский, В.В. Общая психология / В.В. Богославский, А.А. Степанов, Л.Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
26. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Совет. энцикл., 1990. – Т. 10. – 344 с.
27. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Совет. энцикл., 1975. – 647 с.
28. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2000. – 352 с.
29. Борев, Ю.Б. Эстетика: учебник / Ю.Б. Борев. – М.: Высш. шк., 2002. – 511 с.
30. Борисов, Ю.В. Развитие художественно-образного мышления школьников 4–5 классов / Ю.В. Борисов // Изв. Рос. гос. пед. ун-та имени А.И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 176–189.
31. Буренина, А.И. Мир увлекательных занятий / А.И. Буренина. – СПб.: ЛОИРО, 1999. – Вып. 1: Мир звуков, образов и настроений: учеб.-метод. пособие. – 16 с.
32. Валькман, Ю.Р. Контексты в процессах образного мышления: определения, отношения, операции / Ю.Р. Валькман // Тезисы докладов I Российской конференции по когнитивной науке. – Казань, 2004. – С. 26–33.
33. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.
34. Введение в философию: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. И.Т. Фролова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2003. – 623 с.

35. Вольтер. Эстетика. Статьи. Письма. Предисловия и рассуждения / Вольтер. – М.: Искусство, 1974. – 390 с.
36. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
37. Гайдуков, И.И. О межпредметных связях в подготовке учителя математики / И.И. Гайдуков // Межпредметные связи в обучении: межвуз. сб. науч. тр. – Тула: Изд-во Тульс. гос. пед. ин-та имени Л.Н. Толстого, 1980. – 100 с.
38. Гальперин, П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П.Я. Гальперин // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1998. – № 2. – С. 3–8.
39. Гегель, Г.В.Ф. Лекции по эстетике: в 2 т. / Г.В.Ф. Гегель. – 2-е изд. стер. – СПб.: Наука, 2007. – Т. 1: Слово о сущем. – 624 с.
40. Гегель, Г.В.Ф. Лекции по эстетике: в 2 т. / Г.В.Ф. Гегель. – 2-е изд. стер. – СПб.: Наука, 2007. – Т. 2: Слово о сущем. – 608 с.
41. Гербарт, И.Ф. Психология / И.Ф. Гербарт; предисл. В. Куренного. – М.: Территория будущего, 2007. – 288 с.
42. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
43. Голешевич, Б.О. Содержание общего музыкального образования эвристического типа / Б.О. Голешевич // Инновации в современном музыкально-художественном образовании: материалы Второй междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 28–30 окт. 2008 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; редкол.: Е.Ю. Глазырина [и др.]. – Екатеринбург, 2008. – С. 135–141.
44. Голешевич, Б.О. Эвристические основы музыкального образования школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Б.О. Голешевич. – Минск, 2012. – 44 с.
45. Голешевич, Б.О. Эвристические основы музыкального образования школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Б.О. Голешевич. – Минск, 2012. – 279 л.
46. Голешевич, Б.О. Эвристические основы педагогики общего музыкального образования: монография / Б.О. Голешевич. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2009. – 272 с.
47. Горюнова, Л.В. На пути к педагогике искусства / Л.В. Горюнова // Музыка в школе. – 1988. – № 2. – С. 7–16.
48. Горюхина, Н.В. Обобщение как элемент художественного мышления / Н.В. Горюхина // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: сб. ст. / отв. ред. И. Ляшенко. – Киев: Муз. Украина, 1989. – С. 47–54.
49. Гостев, А.А. Образная сфера человека : монография / А.А. Гостев. – М.: ИП РАН Всерос. НИЦ традиционной народной медицины «ЭНИОМ», 1992. – 194 с.

50. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М., 1993. – 193 с.
51. Готсдинер, А.Л. О стадиях формирования музыкального восприятия / А.Л. Готсдинер // Проблемы музыкального мышления: сб. ст. / под науч. ред. И.И. Цуккермана. – М.: Музыка, 1974. – С. 230–260.
52. Губский, Е.Ф. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко; под ред. Е.Ф. Губского. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 576 с.
53. Гуняшова, Т.Ю. Взаимосвязь музыки с предметами естественных, гуманитарных и эстетических циклов / Т.Ю. Гуняшова // Музыка в школе. – 2003. – № 1. – С. 54–57.
54. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
55. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов; под ред. Б.П. Есипова. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 518 с.
56. Дарвин, Ч. Воспоминания о развитии моего ума и характера: автобиография; дневник работы и жизни / Ч. Дарвин; пер. с рукописей, вступ. ст. и коммент. С.Л. Соболя. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 265 с.
57. Дмитриева, Л.Г. К вопросу об активизации мышления младших школьников в процессе восприятия музыки / Л.Г. Дмитриева // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете. – М.: МГПИ, 1985. – С. 116–121.
58. Дудьев, В.П. Психомоторика: словарь-справочник / В.П. Дудьев. – М.: Владос, 2008. – 368 с.
59. Дьяченко, Н.Г. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н.Г. Дьяченко, И.А. Котляревский, Ю.А. Полянский. – Киев: Муз. Украина, 1987. – 109 с.
60. Ежова, Е.Б. Развитие музыкального слуха у учащихся ДМШ на уроках сольфеджио: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Б. Ежова. – М., 2007. – 22 с.
61. Ежова, Е.Б. Развитие музыкального слуха у учащихся ДМШ на уроках сольфеджио: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Б. Ежова. – М., 2007. – 193 л.
62. Ждан, А.Н. История психологии: от античности к современности: учебник для студ. вузов / А.Н. Ждан. – М.: Акад. проект, 2004. – 576 с.
63. Жюлиа, Д. Философский словарь: [пер. с фр.] / Д. Жюлиа. – М.: Междунар. отношения, 2000. – 544 с.
64. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
65. Зинченко, В.П. Продуктивное восприятие / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 27–42.

66. Ильина, М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей / М.Н. Ильина. – СПб.: Питер, 2006. – 368 с.
67. Иванов, Е.М. Природа субъективной реальности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Е.М. Иванов. – Саратов, 1995. – 14 с.
68. Кабалевский, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 2005. – 224 с.
69. Кабалевский, Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д.Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1973. – 334 с.
70. Каган, М.С. Морфология искусства: монография / М.С. Каган. – М.: Искусство, 1972. – 434 с.
71. Кант, И. Сочинения: в 6 т. / И. Кант. – М.: Мысль, 1966. – Т. 5. – 564 с.
72. Ковалёв, А.И. Творческая активность педагога-музыканта: монография / А.И. Ковалёв. – Минск: БГПУ, 2006. – 147 с.
73. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1975. – Т. 1. – 405 с.
74. Кравчук, Л.В. Формирование музыкально-образных представлений младших школьников на основе синтеза искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Кравчук. – М., 2006. – 23 с.
75. Кулагин, П.Г. Межпредметные связи в обучении / П.Г. Кулагин. – М.: Просвещение, 1983. – 187 с.
76. Лаэртский, Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Д. Лаэртский. – М.: Мысль, 1986. – 576 с.
77. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
78. Леонтьев, А.Н. Образ мира. Избранные произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 318 с.
79. Леонтьев, А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. – 1979. – № 2. – С. 3–13.
80. Ливанова, Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 года: учебник: в 2 т. / Т.Н. Ливанова. – М.: Музыка, 1983. – Т. 1. – 696 с.
81. Медушевский, В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В.В. Медушевский // Восприятие музыки: сб. ст. / под науч. ред. В. Максимова. – М.: Музыка, 1980. – С. 141–156.
82. Медушевский, В.В. Музыковедение / В.В. Медушевский // Спутник учителя музыки / сост. Т.В. Чельшева. – М.: Просвещение, 1993. – 240 с.
83. Микадзе, Ю.В. Психологический словарь / Ю.В. Микадзе / под ред. В.В. Давыдова [и др.]. – М.: Педагогика: Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психол. Акад. пед. наук СССР, 1983. – 448 с.
84. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников: Занятия. Игры: пособие для практ. работников детск. дошкол. учреждений / В.М. Минаева. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с.

85. Моносзон, Э.И. Основы педагогических знаний / Э.И. Моносзон. – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.
86. Музыка. 1–4 классы. Примерное календарно-тематическое планирование. – Минск: НИО, 2017. – 76 с.
87. Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения / сост. В. Шестаков. – М., 1966. – 574 с.
88. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 2005. – 158 с.
89. Назайкинский, Е.В. Стиль и жанр в музыке: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Е.В. Назайкинский. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
90. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
91. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – 6-е изд. – М.: Планета музыки, 2017. – 264 с.
92. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя / Б.М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 253 с.
93. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
94. Немов, Р.С. Психология: учеб. пособие для учащихся пед. училищ, студ. пед. ин-тов и работников системы подгот., повыш. квалиф. и переподгот. пед. кадров / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.
95. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2000. – 603 с.
96. Овсянникова, О.А. Формирование профессиональной готовности учителя музыки в процессе учебной деятельности / О.А. Овсянникова, Е.П. Решетникова // Вопросы теории и методики музыкального исполнительства и интерпретации художественного произведения: материалы заоч. межвуз. науч.-практ. конф., посвящ. 10-летию каф. муз. образования БГПУ им. М. Акмуллы. – Уфа, 2009. – С. 26–35.
97. Осеннева, М.С. Методика музыкального воспитания младших школьников / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
98. Палтышев, Н.Н. Музыка на уроках физики / Н. Палтышев // Искусство в школе. – 1989. – № 1. – С. 23–25.
99. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические произведения: в 3 т.: [пер. с нем.] / И.Г. Песталоцци. – М.: Просвещение, 1961–1965. – Т. 2. – 1963. – 564 с.
100. Петровский, А.В. Психология: учебник для студ. вузов, обучающихся по пед. спец. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – 3-е изд. – М.: Академия, 2002. – 512 с.

101. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и препод. / В.И. Петрушин. – 2-е изд. – М.: Акад. проект, 2008. – 398 с.
102. Пиличяускас, А.А. Познание музыки как педагогическая проблема / А.А. Пиличяускас // Музыка в школе. – 1989. – № 1. – С. 6–12.
103. Платон. Избранные диалоги / Платон. – М.: ЭКСМО, 2007. – 768 с.
104. Платонов, К.К. Занимательная психология / К.К. Платонов. – М.: РИМИС, 2011. – 146 с.
105. Полякова, Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности: монография / Е.С. Полякова. – 2-е изд. испр. – Минск: БГПУ, 2005. – 195 с.
106. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
107. Ражников, В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В.Г. Ражников // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 33–41.
108. Рева, В.П. Культура музыкального восприятия школьников: механизмы становления: монография / В.П. Рева. – Могилев: Изд-во Могилев. гос. ун-та, 2005. – 204 с.
109. Рева, В.П. Теоретические предпосылки моделирования музыкального восприятия в учебном процессе / В.П. Рева // Вестн. Могилев. гос. ун-та имени А.А. Кулешова. Сер. С, Психол.-пед. науки. – 2015. – № 2(46). – С. 16–23.
110. Рева, В.П. Восприятие музыки школьниками: в 2 ч. / В.П. Рева. – Минск: Беларусь, 2000. – Ч. 1: Развитие музыкального восприятия у школьников. – 134 с.
111. Репина, Л.П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика / Л.П. Репина. – М.: Кругъ, 2011. – 560 с.
112. Репина, Л.П. Опыт междисциплинарного взаимодействия и задачи интеллектуальной истории / Л.П. Репина // Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории. – М.: УРСС, 2005. – Вып. 15. – С. 5–14.
113. Риман, Г. Катехизис истории музыки. История музыкальных инструментов. История звуковой системы и нотописания / Г. Риман. – М.: Ленанд, 2018. – 162 с.
114. Риман, Г. Систематическое учение о модуляции как основа учения о музыкальных формах / Г. Риман; пер. с нем. Ю. Энгеля. – М.: Гос. изд-во Музыкальный сектор, 1929. – 242 с.
115. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2000. – 712 с.
116. Русикова, М.В. Развивающая функция межпредметных связей в начальном образовании (математика и музыка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Русикова. – М., 2003. – 244 л.

117. Русова, Н.Ю. Современные технологии в науке и образовании: магистерский курс: программа и терминологический словарь / Н.Ю. Русова. – Н. Новгород: НГПУ, 2002. – 28 с.
118. Руссо, Ж.-Ж. Избранные сочинения: в 3 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Гослитиздат, 1961. – Т. 2. – 727 с.
119. Самин, Д.К. 100 великих композиторов / Д.К. Самин. – М.: Вече, 2008. – 624 с.
120. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
121. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 2002. – 176 с.
122. Семенов, И.Н. Проблемы и принципы построения метода содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения / И.Н. Семенов // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль, 1989. – 96 с.
123. Словарь Принстонского университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.princeton.edu/main/library/>. – Дата доступа: 10.11.2020.
124. Сноу, Ч.П. Портреты и размышления. Эйнштейн / Ч.П. Сноу. – М.: Прогресс, 1985. – С. 137–156.
125. Сохор, А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: в 3 т. / А.Н. Сохор. – Л.: Совет. композитор, 1980. – Т. 1. – 295 с.
126. Сохор, А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления / А.Н. Сохор // Проблемы музыкального мышления / сост. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – С. 59–74.
127. Станиславский, К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – М.: Изд. дом: Артист. Режиссер. Театр, 2008. – 508 с.
128. Стоянова, Г.И. К проблеме музыкальности / Г.И. Стоянова // Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Э.Б. Абдулин, Е.В. Николаева. – М., 1996. – С. 86–87.
129. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – 470 с.
130. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
131. Тараканов, М. Восприятие музыкального образа и его внутренней структуры / М. Тараканов // Материалы III научной конференции по вопросам развития певческого голоса, музыкального слуха и восприятия детей / Акад. пед. наук СССР. – М.: НИИ ХВ, 1971. – Вып. 2. – С. 11–21.
132. Тарасов, Г.С. О коммуникативной природе человеческих способностей / Г.С. Тарасов // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 115–121.
133. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М. Теплов / сост. и ред.: Н.С. Лейтес [и др.]. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

134. Ткачева, Е.Е. Музыкальное мышление – способ формирования личности учащихся / Е.Е. Ткачева // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – № 51. – С. 305.
135. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: «Музыка». I–IV классы. – Минск: НИО, 2017. – 48 с.
136. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 3. – 512 с.
137. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г.Ф. Федорец. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983. – 88 с.
138. Федорова, Л.Б. Методическая разработка урока математики с элементами музыкальной теории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedsovet.perm.ru/_pdocs/595.doc. – Дата доступа: 05.09.2020.
139. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев [и др.]. – М.: Совет. энцикл., 1983. – 836 с.
140. Философский словарь / А.И. Абрамов [и др.]; под общ. ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
141. Флоренский, П.А. Анализ пространственности и времени / П.А. Флоренский. – М.: Прогресс, 1993. – 324 с.
142. Фомина, М.А. Направления развития образовательной области «Искусство» в условиях стандартизации обучения / М.А. Фомина, Е.А. Кочерова, И.В. Кошмина // Музыка в школе. – 2006. – № 5. – С. 20–26.
143. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с.
144. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пособие для учащихся муз. отд-ний педвузов и консерваторий / Г.М. Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.
145. Цыркун, И.И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект: монография / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2008. – 254 с.
146. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление: в 6 т. / А. Шопенгауэр. – М., 1999. – Т. 1. – 496 с.
147. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
148. Энциклопедический словарь Вебстера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com>, Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, Eleventh Edition, 2003. – Дата доступа: 16.10.2020.
149. Юм, Д. Трактат о человеческой природе: в 2 т. / Д. Юм / пер. с англ. С.И. Церетели; вступ. ст. и примеч. И.С. Нарского. – М., 1966. – Т. 1. – 778 с.

150. Якиманская, И.С. Основные направления исследований образного мышления / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 5–16.
151. Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
152. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с.
153. Яконюк, В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность: монография / В.Л. Яконюк. – Минск: Белорус. акад. музыки, 1993. – 147 с.
154. Augustini, A. De Musica libri sex (лат.) [Electronic resource] – Mode of access: [http:// www.sant-agostino.it/latino/musica/musica_1.htm](http://www.sant-agostino.it/latino/musica/musica_1.htm). – Date of access: 10.11.2020.
155. Ausburg, T. Becoming Interdisciplinarity: An Introduction to Interdisciplinarity Studies / T. Ausburg. – 2nd ed. – New York: Kendall Hunt Publishing, 2012. – 210 p.
156. Building New Bridges: Sources, Methods and Interdisciplinarity / Ed. J. Keshen, S. Perrier. – Ottawa, 2005. – 267 p.
157. Dictionary.com [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// Dictionari.com](http://Dictionari.com). – Date of access: 09.10.2020.
158. Fechner, G.Th. Vorschule der Aesthetik / G.Th. Fechner. – Leipzig, 1876. – S. 103–158.
159. Klein, J.Th. Interdisciplinarity: History, Theory and Practice / J.Th. Klein. – Detroit: Wayne State University Press, 1990. – 331 p.
160. Nissani, M. Ten Cheers for Interdisciplinarity / M. Nissani // Social Science Journal. – 1997. – 34 (#2). – P. 201–216.
161. Jacobs, H.H. The Interdisciplinary Concept Model. Design and Implementation / H.H. Jacobs, J.H. Borland // Gifted Child. Quarterly. – Alexandria, 1986. – 30 (4). – P. 159–163.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Учебная программа по учебному предмету
«Русский язык»
для IV класса учреждений общего среднего образования
с белорусским и русским языками обучения и воспитания

РУССКИЙ ЯЗЫК

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель обучения: формирование у учащихся языковых, коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих эффективное общение на русском языке в устной и письменной речи.

Задачи обучения:

в рамках языковой компетенции:

формирование представлений о языке как знаковой системе и общественном явлении;

усвоение знаний из области фонетики, лексики, морфемики, морфологии, синтаксиса и формирование на их основе произносительных, орфографических, грамматических, пунктуационных умений и навыков;

формирование элементарных способов анализа изучаемых явлений языка (звуко-буквенный разбор слов, разбор слов по составу, разбор по частям речи, по членам предложения);

в рамках коммуникативно-речевой компетенции:

обогащение словарного запаса учащихся;

развитие связной устной и письменной речи учащихся, умения пользоваться языком во всех видах речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо);

формирование умения работать с орфографическим и толковым словарями;

усвоение речеведческих понятий (текст; тема, основная мысль, заголовков текста; трехчастное строение текста; план текста; типы текстов);

формирование умения адекватно понимать информацию устного и письменного сообщения (определять тему, основную мысль);

формирование умения отбирать языковые средства для создания собственных высказываний в соответствии с темой и основной мыслью;

овладение формулами речевого этикета;

формирование культуры речевого общения и поведения;

в рамках лингвокультурологической компетенции:

знакомство с элементами культуры и быта русского народа;

обогащение речи учащихся лексикой, пословицами, поговорками, отражающими национальный колорит и мудрость народа;

формирование ценностного отношения к русскому языку как хранителю культуры народа и духовного наследия всего человечества и одновременно воспитание уважения к культуре и языкам других национальностей;

развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, нравственных качеств личности средствами языка;

развитие устойчивого интереса к изучению русского языка;

в рамках метапредметной компетенции:

формирование *универсальных (общеучебных) умений и навыков*, главными из которых являются умения целеполагания, планирования, контроля, оценки (регулятивные).

Задачи обучения русскому языку решаются в единстве с решением *воспитательных задач*, неразрывности и взаимодействии языка, культуры и личности учащегося.

Направления обучения

Коммуникативная направленность обучения предусматривает взаимосвязанное обучение языку и речи. Теоретические сведения служат средством, обеспечивающим речевое общение в различных видах речевой деятельности. Знакомство с новым языковым явлением, его введение осуществляется не изолированно, а в тексте, предложении, с указанием на его связи с другими явлениями языка, на особенности его употребления в речи. Такой подход способствует развитию у учащихся способности (умений и навыков) решать языковыми средствами коммуникативные задачи в разных ситуациях общения.

Образовательные подходы

Компетентностный подход обусловлен социальными потребностями общества в компетентной, творческой личности с продуктивным типом мышления, способной к культурному саморазвитию, самостоятельному овладению знаниями и способами деятельности, решению конкретных проблем и задач в различных жизненных сферах. Он означает перенос акцента с процесса усвоения знаний на результат обученности учащихся, когда качество обучения русскому языку определяется способностью учащихся эффективно общаться на русском языке в устной и письменной форме. Особенностью компетентностного подхода является также метапредметность – установка на формирование у учащихся *универсальных (общеучебных) умений*, главными из которых являются умения целеполагания, планирования, контроля, оценки (регулятивные).

Культурологический подход означает реализацию единства и взаимодействия языка, культуры и личности в процессе обучения; направленность содержания обучения на комплексное формирование у учащихся средствами русского языка познавательных способностей, воспитание духовных, нравственных качеств личности; приобщение учащихся к культурным ценностям, выработанным народом; осознание себя как личности, принадлежащей к определенному культурному и языковому сообществу.

Личностно-деятельностный подход является интегрирующим средством в решении заявленных задач обучения русскому языку на I ступени общего среднего образования. Данный подход реализует основные требования к современному учебному процессу. В центре внимания находится

ученик с его интересами, потребностями, способностями. Роль учителя не сводится к простой передаче знаний. На первый план выдвигаются его организаторская и коммуникативная деятельность по созданию условий для учебного общения; организация обучения как сотрудничество и диалог с учащимися, при котором учащийся в процессе обучения выступает не объектом воздействия слова учителя, а субъектом общения с ним. Процесс обучения при этом выстраивается как обучение *учебной деятельности* по овладению *речевой деятельностью* (слушание, говорение, чтение, письмо) на русском языке. Личностно-деятельностный подход в обучении содействует развитию у учащихся языковых и творческих способностей, воспитанию социально значимых качеств личности, пробуждает интерес к созидательной творческой деятельности.

Компетенции и содержание, обеспечивающее их формирование

Реализация компетентного подхода в обучении русскому языку учащихся I ступени общего среднего образования проявляется в направленности процесса обучения на формирование у учащихся элементов языковой, коммуникативно-речевой, лингвокультурологической, метапредметной компетенций, в совокупности обеспечивающих развитие умений и навыков эффективного владения русским языком.

Языковая компетенция формируется в процессе усвоения знаний о единицах языка: звуке, слоге, слове, морфеме (окончание, корень слова, приставка, суффикс), предложении, тексте; при формировании представлений об особенностях функционирования единиц языка в речи; при усвоении языковых норм: орфоэпических, орфографических, пунктуационных.

Коммуникативно-речевая компетенция связана с усвоением речеведческих понятий и формированием на их основе умений понимать готовые тексты, отбирать языковые средства и создавать собственные устные и письменные высказывания с учетом целей, задач, ситуации общения, а также правил речевого этикета и социальных норм поведения.

Лингвокультурологическая компетенция формируется через дидактический материал, в процессе работы с текстами различных жанров, в которых закреплены основные нравственные ценности народа и которые отражают историю и культуру русского и белорусского народов. Учащийся осознает себя носителем языка, личностью, которая через язык усваивает систему общечеловеческих и национальных ценностей, культуру речевого общения и поведения.

Метапредметная компетенция связана с формированием у учащихся универсальных (общеучебных) умений и навыков, уровень освоения которых в значительной степени влияет на успешность обучения в последующих классах.

Принципы отбора содержания обучения

Системно-описательный принцип, в соответствии с которым языковой материал в курс русского языка отбирается и изучается в последовательности, отражающей многоуровневый характер русского языка.

Принцип функциональности. Опора на принцип функциональности в отборе содержания обучения означает, что языковые сведения отбираются с учетом их значимости и важности для решения коммуникативных задач обучения на I ступени общего среднего образования.

Принцип минимизации языкового материала при определении содержания обучения русскому языку базируется на учете возрастных и психологических особенностей познавательной деятельности учащихся начальных классов. На основе принципа минимизации отбор языкового материала в учебную программу осуществлен в объеме, который обеспечивает достижение заявленных целей и задач обучения русскому языку учащихся на I ступени общего среднего образования.

Принцип преемственности и перспективности в отборе содержания обучения русскому языку проявляется в соблюдении преемственности между дошкольной и I ступенью общего среднего образования и перспективности между I и II ступенями общего среднего образования в содержательном, деятельностном, коммуникативном и эмоциональном аспектах.

Принцип концентрической организации и представления содержания языкового материала в программе обеспечивает многократное обращение к изученному материалу с постепенным его расширением и углублением на каждом новом этапе обучения.

Изучаемые разделы языка

Языковой материал в программе представлен системой понятий, определений, теоретических сведений, объединенных таким образом, чтобы создать теоретическую основу для формирования грамматических, орфографических, речевых умений и навыков. В программе выделены разделы «Устная и письменная речь», «Звуки и буквы», «Слово», «Состав слова. Правописание слов», «Части речи» (имя существительное, имя прилагательное, глагол, предлог, местоимение), «Предложение», «Текст». В каждом из разделов решаются свои конкретные задачи, которые подчинены основным целям обучения русскому языку.

Устная и письменная речь. На материале данного раздела учащиеся знакомятся с устной и письменной, монологической и диалогической формами речи. Учатся строить диалоги по образцу, по данной речевой ситуации, по сюжетным рисункам. Усваивают формы приветствия и прощания в различных ситуациях общения. Учатся отвечать, просить, благодарить, извиняться с соблюдением правил речевого этикета.

Звуки и буквы. Главной задачей раздела «Звуки и буквы» является формирование у учащихся умения соотносить звук и обозначающую его

букву, осознавать неоднозначность связей, существующих между звуком и буквой; формирование навыков русского литературного произношения и правописных навыков. Учащиеся узнают о смысловоразличительной роли звуков (букв); гласных и согласных звуках; слоге и слогаобразующей роли гласных звуков; об ударных и безударных гласных звуках и способах проверки написания безударных гласных; о твердых и мягких согласных звуках и способах обозначения мягкости и твердости согласных на письме; звонких и глухих согласных звуках; знакомятся с явлениями оглушения парных звонких и глухих согласных в определенных позициях и способах проверки написания парных звонких и глухих согласных в этих позициях; учатся производить звуко-буквенный разбор слов. В процессе изучения раздела «Звуки и буквы» закладываются основы орфографической грамотности учащихся. На практическом уровне они подводятся к осознанию ведущего принципа русской орфографии – морфолого-фонематического.

Слово. Материал раздела «Слово» направлен на воспитание у учащихся внимания и интереса к слову, его значению; на развитие умения творчески и осознанно подходить к выбору слов для построения собственных высказываний. У учащихся формируются первичные представления о слове как о двусторонней единице, обладающей формой и значением. Учащиеся узнают об однозначных и многозначных словах, о словах с прямым и переносным значением; знакомятся с синонимами и антонимами; фразеологизмами (на практическом уровне); межъязыковой омонимией в русском и белорусском языках (на практическом уровне); орфографическим и толковым словарями русского языка и приемами работы с ними. Большое внимание уделяется обогащению и активизации словарного запаса учащихся, работе с пословицами, поговорками, фразеологизмами.

Состав слова. Правописание слов. При изучении состава слова у учащихся формируются представления о значимых частях слова (морфемах) как носителях лексического и грамматического значения слова (корне, приставке, суффиксе, окончании); роли приставок, суффиксов в образовании новых слов и выражении их смысла; формируется умение ориентироваться в структуре слова; умение проводить разбор слов по составу и опираться на него при решении орфографических задач. Работа над составом слова включает элементы словообразовательного анализа. Внимание учащихся обращается на семантику некоторых морфем, составляющих слово, что способствует осознанию учащимися роли морфем в формировании лексического значения слова, развивает внимание и интерес к происхождению слов, способствует обогащению словаря учащихся, развитию их языкового чутья, мышления. Языковой материал на правописание слов включает широкий круг правил, алгоритмов на правописание безударных гласных, парных звонких и глухих согласных, непроносимых согласных в корне слова; написание слов с разделительным **ъ**; слов с двойными согласными в корне слова, на стыке приставки и корня, корня и

суффикса. Вводится понятие об орфограмме, которое используется как рабочий термин при изучении правописания слов.

Части речи. Учащиеся знакомятся с морфологическим строем языка, с такими частями речи, как имя существительное, имя прилагательное, местоимение, глагол, предлог. Части речи рассматриваются в составе предложений, где слова связаны друг с другом по смыслу и грамматически. Особое внимание уделяется признакам каждой изучаемой части речи: *имя существительное* – число, род, падеж, склонение; *имя прилагательное* – число, род (в единственном числе), падеж; *глагол* – время, число, род (в прошедшем времени единственного числа), лицо (в настоящем и будущем времени), спряжение; *местоимение* – число, лицо, падеж личных местоимений. Формируются навыки правописания падежных окончаний имен существительных, имен прилагательных, местоимений; навыки правописания личных окончаний глаголов настоящего и будущего времени, глаголов на *-тся, -ться*, гласных перед суффиксом *-л-* в глаголах прошедшего времени; *не* с глаголами. Учащиеся знакомятся с *предлогами*, учатся различать приставку и предлог, употреблять в речи и грамотно писать предлоги.

Предложение. На материале раздела «Предложение» ведется последовательная работа по формированию синтаксического строя речи учащихся. Они получают представление о предложении как о минимальной единице речи, которая обладает смысловой и интонационной законченностью и является средством общения людей. Знакомятся с различными видами предложений по цели высказывания (повествовательными, вопросительными и побудительными) и по интонации (восклицательными и невосклицательными), их использованием в разных речевых ситуациях; учатся устанавливать смысловую и грамматическую связь между словами по вопросам; оформлять конец предложений соответствующими знаками препинания. Знакомятся с главными (подлежащее и сказуемое) и второстепенными (без деления на виды) членами предложения; однородными (главными и второстепенными) членами предложения; интонацией перечисления и противопоставления однородных членов предложения, правилами постановки запятых при однородных членах предложения перед союзами *и, а, но* (в письменной речи); обращением (на практическом уровне); со словосочетаниями в структуре предложения. В результате учащиеся практически осваивают понятие о связи слов в предложении по смыслу и грамматически. Работа над предложением носит сквозной характер, так как весь программный материал изучается на синтаксической основе.

Текст. Основной задачей раздела «Текст» является формирование у учащихся устойчивого внимания и интереса к собственной речи и речи других людей, развитие коммуникативных умений, творческих способностей, расширение возможностей самовыражения. Учащиеся узнают о признаках текста (тема, основная мысль, заголовок, связь заголовка с темой и основной мыслью, смысловая связь и определенная последовательность

предложений в тексте, структура текста); типах текстов (описание, повествование, рассуждение); смысловом единстве структурных частей текста; роли абзацев в тексте; плане текста. Знакомятся с правилами речевого этикета; учатся письменно пересказывать тексты по вопросам, по коллективно составленному или готовому плану (изложения); составлять тексты по опорным словам и серии сюжетных рисунков (сочинения). Систематическая работа над текстом дает учащимся возможность наблюдать, всесторонне анализировать изучаемые лексические и грамматические явления в их органической взаимосвязи.

Каллиграфия. Основная задача каллиграфии – формирование навыков правильного начертания букв, их соединений в словах; красивого, быстрого, ритмичного письма слов и предложений. Во II классе осуществляется постепенный перевод учащихся на письмо в тетрадях с разлиновкой в одну линию. На развитие и совершенствование каллиграфических навыков учащихся III–IV классов на уроках русского языка должно отводиться специальное время. Содержание этой работы по возможности должно быть связано с изучаемым на уроке языковым материалом. Работа по каллиграфии способствует воспитанию у учащихся аккуратности, трудолюбия, добросовестного отношения к выполнению любой работы.

Рекомендуемые методы и формы обучения и воспитания

На учебных занятиях рекомендуется использовать разнообразные методы обучения и воспитания: рассказ, беседа, самостоятельная работа, наглядные методы, выполнение упражнений, практических работ и др. С целью активизации познавательной деятельности учащихся используются методы проблемного обучения, интерактивные, эвристические, игровые методы, дискуссии и др.

Целесообразно сочетать фронтальные, групповые, парные и индивидуальные формы обучения, использовать такие виды уроков, как урок-исследование, урок-практикум, урок-игра, интегрированный урок и др.

Выбор форм и методов обучения и воспитания определяется учителем самостоятельно на основе целей и задач изучения конкретной темы, сформулированных в учебной программе требований к результатам учебной деятельности учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце
«Беларуская мова»
для IV класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі
з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання

БЕЛАРУСКАЯ МОВА

ТЛУМАЧАЛЬНАЯ ЗАПІСКА

Ва ўмовах інфармацыйнага грамадства асаблівай увагі ў працэсе навучання беларускай мове на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі патрабуе развіццё моўнай асобы, яе здольнасцей і творчага патэнцыялу, неабходных для актыўнай дзейнасці, сацыяльнага самавызначэння і самарэалізацыі.

Мэта навучання – авалоданне вучнямі камунікатыўнымі ўменнямі і навыкамі, неабходнымі для эфектыўнага выкарыстання мовы ў розных сітуацыях зносін, развіццё іх творчага патэнцыялу, далучэнне праз мову да культурных традыцый беларускага народа.

Задачы навучання беларускай мове ў I–IV класах:

1) *у межах моўнай кампетэнцыі:*

асэнсаванне тэксту, сказа, слова і гука з пункту погляду іх функцыянавання;

авалоданне графікай беларускай мовы;

засваенне фанетычных, лексічных і граматычных ведаў для прымянення іх у маўленчай дзейнасці;

узбагачэнне слоўнікавага запasu вучняў, засваенне вымаўленчых норм, правіл правапісу;

2) *у межах маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі:*

фарміраванне камунікатыўных уменняў і навыкаў вучняў;

развіццё практычных уменняў і навыкаў выкарыстання беларускай мовы ва ўсіх відах маўленчай дзейнасці;

развіццё творчых здольнасцей вучняў пры стварэнні ўласных вусных і пісьмовых выказванняў;

3) *у межах лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай кампетэнцыі:*

фарміраванне пачуццёва-вобразнага ўспрымання беларускай мовы і ўмення адрозніваць яе ад рускай мовы;

асэнсаванне беларускай мовы як нацыянальнай культурнай каштоўнасці;

фарміраванне асэнсаванага ўспрымання беларускай літаратурнай мовы як сродку замацавання культурных традыцый, маральных каштоўнасцей грамадства;

засваенне правіл маўленняга этыкету, сацыяльных норм маўленчых паводзін у розных сітуацыях зносін;

фарміраванне ў вучняў пачуцця прыгажосці, мілагучнасці, выразнасці, эстэтычнай вартасці беларускай мовы.

Напрамкі навучання

Працэс развіцця асобы вучня пры навучанні беларускай мове павінен быць узаемазвязаным і садзейнічаць рэалізацыі наступных напрамкаў: **моўнага** (засваенне сістэмы мовы, заканамернасцей і правіл функцыянавання моўных сродкаў у маўленні, норм беларускай літаратурнай мовы), **маўленчага** (авалоданне спосабамі перадачы думкі сродкамі мовы ў вуснай і пісьмовай формах, у розных відах маўленчай дзейнасці: чытанні, слуханні, гаварэнні, пісьме), **камунікатыўнага** (авалоданне культурай маўлення, правіламі маўленчых зносін, уменнямі ствараць самастойныя вусныя і пісьмовыя выказванні розных відаў), **лінгвакультуралагічнага** (асэнсаванне беларускай мовы як нацыянальнай каштоўнасці, сродку замацавання культурных традыцый; засваенне нацыянальна маркіраваных адзінак беларускай мовы), **сацыякультурнага** (засваенне сацыяльных норм маўленчых паводзін, культурных каштоўнасцей беларускага народа і агульначалавечых каштоўнасцей; авалоданне правіламі беларускага маўленчага этыкету).

У аснову пабудовы курса беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі кладуцца зыходныя палажэнні *кампетэнтнаснага, лінгвакультуралагічнага, камунікатыўна-дзейнаснага і асобасна арыентаванага падыходаў*.

Кампетэнтнасны падыход у навучанні мове прадугледжвае разам з атрыманнем ведаў пра мову развіццё ўменняў аналізаваць і сістэматызаваць моўную інфармацыю, прымяняць яе ў маўленчай дзейнасці ў адпаведнасці з асобаснымі запатрабаваннямі для рашэння вучэбных, пазнавальных, практычных і камунікатыўных задач. Рэалізацыя гэтага падыходу мае на ўвазе фарміраванне ў вучняў шэрагу кампетэнцый. Кампетэнцыі ў моўнай адукацыі адлюстроўваюць здольнасць рэалізацыі моўных ведаў і ўменняў праз маўленчую дзейнасць у розных сітуацыях зносін, у тым ліку ў працэсе навучання. Асаблівасцю гэтага падыходу з'яўляецца метапрадметнасць – устаноўка на фарміраванне ў вучняў універсальных (агульнавучэбных) уменняў, галоўнымі з якіх з'яўляюцца ўменні мэтамеркавання, планавання, кантролю, ацэнкі (рэгулятыўныя).

Змест кампетэнцый, якія фарміруюцца пры вывучэнні беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі:

моўная кампетэнцыя ўключае веды пра сістэму мовы, яе адзінкі (тэкст, сказ, слова, гукі мовы) і правілы функцыянавання ў маўленні; уменні вылучаць адзінкі мовы, праводзіць розныя віды разбору (гукалітарны, разбор слова па саставе, разбор па часцінах мовы, па членах сказа); валоданне нормаў беларускай літаратурнай мовы;

маўленча-камунікатыўная кампетэнцыя ўключае валоданне рознымі відамі маўленчай дзейнасці; фарміраванне маўленчых паводзін, адэкватных мэтам і сітуацыям зносін; уменні выкарыстоўваць лексічныя адзінкі

ў адпаведнасці з іх значэннем, выбіраць патрэбную моўную форму і спосабы выказвання думкі ў залежнасці ад умоў камунікацыі;

лінгвакультуралагічная кампетэнцыя ўключае асэнсаванне беларускай мовы як нацыянальнай каштоўнасці, сродку замацавання культурных традыцый, засваенне нацыянальна маркіраваных адзінак беларускай мовы, авалоданне правіламі беларускага маўленчага этыкету;

сацыякультурная кампетэнцыя ўключае ўсведамленне ролі беларускай мовы ў жыцці чалавека, паважлівае стаўленне да культуры і мовы беларускага народа і іншых народаў, засваенне сістэмы агульначалавечых і нацыянальных каштоўнасцей, засваенне сацыяльных норм маўленчых паводзін у розных сітуацыях зносін.

Працэс навучання беларускай мове скіраваны на дасягненне наступных метапрадметных вынікаў навучання:

уменне ўспрымаць і асэнсоўваць вучэбны матэрыял, які прад'яўляецца ў вербальнай форме, выдзяляць галоўнае ў ім, рацыянальна запамінаць, выконваць разумовыя аперацыі;

уменне выкарыстоўваць маўленчыя сродкі і сродкі інфармацыйна-камунікацыйных тэхналогій для рашэння камунікатыўных і пазнаваўчых задач;

уменне працаваць з вучэбнай кнігай, іншымі друкаванымі і аўдыявізуальнымі крыніцамі інфармацыі;

уменне працаваць з інфармацыяй (пошук, прымяненне, захаванне), рыхтаваць сваё выступленне і выступаць з аўдыя-, відэа- і графічным суправаджэннем;

уменне слухаць суразмоўцу і весці дыялог, прызнаваць наяўнасць розных пунктаў погляду, выказваць сваё меркаванне і аргументаваць яго.

Лінгвакультуралагічны падыход да навучання прадугледжвае рэалізацыю задач фарміравання культурнага чалавека сродкамі беларускай мовы, паколькі яна з'яўляецца нацыянальнай каштоўнасцю, праяўленнем культуры народа. У логіцы лінгвакультуралагічнага падыходу мова разумеецца не толькі як сродак назапашвання ведаў і фарміравання ўменняў і навыкаў, але і як сродак станаўлення асобы вучня, усведамлення ім прыналежнасці да свайго народа, сваёй краіны. Праз мову адбываецца далучэнне асобы да светапогляду народа, яго гісторыі, культуры, сістэмы маральных і духоўных каштоўнасцей.

Лінгвакультуралагічны падыход рэалізуецца пры вывучэнні фактаў мовы розных узроўняў (фанетычных, лексічных, граматычных, узроўню тэксту) і знаходзіць у іх пацверджанне асаблівасцей узаемасувязі мовы і культуры. Важнейшым спосабам выражэння культуралагічнай інфармацыі на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі з'яўляецца культурнае (намінатыўнае, эмацыянальнае, экспрэсіўнае, ацэначнае, вобразнае, матывацыйнае) значэнне вивучаемых адзінак мовы (слоў, прыказак, прымавак, формул маўленчага этыкету, тэкстаў культуразнаўчага характару). Лінгва-

культуралагічны падыход садзейнічае фарміраванню ў вучняў лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай кампетэнцыі.

Камунікатыўна-дзеясны падыход да навучання беларускай мове прадугледжвае такую арганізацыю працэсу навучання, якая максімальна набліжаецца да рэальнага працэсу маўленчых зносін. Аб'ектам навучання становіцца маўленчая дзейнасць ва ўсіх яе відах. У аснове навучання знаходзяцца рэальныя маўленчыя дзеянні вучняў, якія накіраваны не толькі на ўспрыманне і разуменне вусных і пісьмовых выказванняў на беларускай мове, але і на стварэнне беларускамоўных тэкстаў. Гэта садзейнічае развіццю маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі.

Паколькі навучанне мове разглядаецца як культурны працэс, сутнасць якога заключаецца ў гуманістычным і творчым узаемадзеянні ўсіх яго ўдзельнікаў, яно грунтуецца на асноўных палажэннях *асобасна арыентаванага падыходу*. Гэты падыход характарызуецца тым, што ў цэнтры навучальнай дзейнасці знаходзіцца асоба вучня (яго развіццё, задавальненне адукацыйных запатрабаванняў, інтарэсаў, творчых магчымасцей).

Прынцыпы адбору зместу навучання

Сістэмна-функцыянальны прынцып прадугледжвае цэласнае адлюстраванне ў змесце навучання шматузроўневасці моўнай сістэмы і характарыстыку функцыянальных магчымасцей моўных адзінак кожнага ўзроўню (роля, якую яны выконваюць у маўленні).

Прынцып мінімізацыі моўнага матэрыялу патрабуе адбіраць матэрыял з улікам яго значнасці для дасягнення пастаўленых мэт і задач навучання на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі.

Камунікатыўны прынцып азначае, што працэс навучання патрэбна забяспечыць адпаведным зместам для авалодання вучнямі ўсімі відамі маўленчай дзейнасці (аўдзіраванне, гаварэнне, чытанне, пісьмо).

Прынцып тэкстацэнтрызму мае на ўвазе адбор зместу навучання, які павінен забяспечыць арганізацыю адукацыйнага працэсу на аснове тэксту.

Змест вучэбнага прадмета «Беларуская мова» складаюць:

- 1) моўныя веды, уменні і навыкі (веды пра сістэму моўных адзінак і заканамернасці іх функцыянавання, фанетыка-артыкуляцыйныя навыкі, лексічныя, лексіка-граматычныя, арфаграфічныя і пунктуацыйныя ўменні і навыкі);
- 2) маўленчыя ўменні і навыкі (уменні і навыкі ў розных відах маўленчай дзейнасці: аўдзіраванні, чытанні, гаварэнні, пісьмовым маўленні);
- 3) камунікатыўныя ўменні і навыкі (уменні і навыкі выкарыстання розных відаў маўленчай дзейнасці ў пэўных маўленчых сітуацыях);
- 4) агульныя звесткі пра беларускую мову, формы яе існавання і сферы ўжывання, культурную і эстэтычную самакаштоўнасць беларускай мовы;

5) традыцыйны маўленчы этыкет, моўная норма, міжмоўная аманімія.

Сістэма развіцця маўлення скіравана на авалоданне рознымі відамі маўленчай дзейнасці, фарміраванне ў вучняў здольнасці разумець праслуханае ці прачытанае маўленчае паведамленне на беларускай мове, ствараць вуснае выказванне на беларускай мове для задавальнення камунікатыўнага намеру, паступовае авалоданне пісьмовым маўленнем. Для дасягнення пастаўленай мэты змест сістэмы развіцця маўлення прадстаўлены ў трох кірунках:

фарміраванне правільнага ўспрымання і разумення беларускай мовы пры слуханні і чытанні;

фарміраванне ўменняў гаварэння;

фарміраванне ўменняў пісьмовага маўлення.

Змест навучання па кожным кірунку размяркоўваецца з паступовым ускладненнем у кожным наступным класе і вызначае асноўныя віды вучэбнай работы, якімі павінны авалодаць вучні на працягу ўсяго навучальнага года. Гэтыя віды работы пададзены ў вучэбнай праграме ў канцы кожнага раздзела. Развіццё маўлення адбываецца праз павелічэнне ступені самастойнасці вучняў пры выкананні заданняў і практыкаванняў.

Вывучэнне беларускай мовы ў IV класе пачынаецца раздзелам «Паўтарэнне», які мае на мэце актуалізаваць веды вучняў пра марфемную будову слова, часціны мовы, пра заснаваныя на фанетычным і марфалагічным прынцыпах правапісу правілы напісання слоў.

Вывучэнне раздзела «Тэкст» мае практычную накіраванасць і забяспечвае вучняў неабходнымі ведамі і ўменнямі для актыўных маўленчых дзеянняў па стварэнні тэкстаў. Асаблівасцю вывучэння тэксту з'яўляецца тое, што ён разглядаецца як вынік маўленчай дзейнасці. Асноўнымі задачамі вывучэння раздзела «Тэкст» у IV класе з'яўляюцца фарміраванне ўяўленняў пра сродкі сувязі сказаў у тэксце, пра ролю вобразна-выяўленчых сродкаў мовы ў тэксце, знаёмства з асаблівасцямі будовы тэкстаў розных тыпаў (апавяданне, апісанне, разважанне).

Раздзел «Сказ» змяшчае звесткі пра асаблівасці будовы і афармлення на пісьме сказаў з аднароднымі членамі, пра сродкі сувязі аднародных членаў сказа.

Тэма «Склад слова» ўключае знаёмства з асновай слова, фарміраванне першапачатковых уяўленняў пра тыпы асноў.

Тэма «Часціны мовы» прадугледжвае засваенне скланення назоўнікаў, прыметнікаў, спражэння дзеясловаў, знаёмства з асабовымі займеннікамі. Асноўнымі задачамі вывучэння тэмы з'яўляюцца адпрацоўка ўменняў вызначаць скланавыя формы назоўнікаў, прыметнікаў, асабовыя формы дзеясловаў і выкарыстоўваць іх у маўленні, выпрацоўка ўменняў беспамылкова пісаць з апорай на табліцы скланавыя качаткі назоўнікаў і прыметнікаў, аса-

бовыя канчаткі дзеясловаў. Вучні практыкуюцца ў правядзенні элементарнага марфалагічнага разбору вывучаемых часцін мовы.

Асноўная задача навучання каліграфіі – удасканаленне ў вучняў уменняў і навыкаў плаўнага, правільнага, прыгожага і хуткага пісьма. У IV класе практыкаванні па каліграфіі выконваюцца па меры неабходнасці з мэтай прывучэння да рытмічнага пісьма. Заданні дыферэнцыруюцца з улікам каліграфічных недахопаў кожнага з вучняў. Змест працы па каліграфіі па магчымасці звязваецца з вывучаемым на ўроку фанетычным, лексічным, граматычным матэрыялам.

Рэкамендаваныя метады і формы навучання і выхавання

На вучэбных занятках рэкамендуецца выкарыстоўваць разнастайныя метады навучання і выхавання: расказ, гутарка, самастойная работа, наглядныя метады, выкананне практыкаванняў, практычных работ і інш. З мэтай актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў выкарыстоўваюцца метады праблемнага навучання, інтэрактыўныя, эўрыстычныя, гульнявыя метады, дыскусіі і інш.

Мэтазгодна спалучаць фронтальныя, групавыя, парныя і індывідуальныя формы навучання, выкарыстоўваць такія віды ўрокаў, як урок-даследаванне, урок-практыкум, урок-гульня, інтэграваны ўрок і інш.

Выбар форм і метадаў навучання і выхавання вызначаецца настаўнікам самастойна на аснове мэт і задач вывучэння пэўнай тэмы, сфармуляваных у вучэбнай праграме патрабаванняў да вынікаў вучэбнай дзейнасці вучняў з улікам іх узроставых і індывідуальных асаблівасцей.

Учебная программа по учебному предмету
«Математика»
для IV класса учреждений общего среднего образования
с русским языком обучения и воспитания

МАТЕМАТИКА

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Обучение математике на I ступени общего среднего образования направлено на формирование первоначальных представлений о математике как о науке, изучающей количественные отношения и пространственные формы действительного мира. Учебный предмет «Математика» способствует развитию наглядно-образного и словесно-логического мышления, закладывает основы для формирования у учащихся алгоритмической культуры, познавательной самостоятельности, показывает возможности применения математических знаний в повседневной жизни.

Цель обучения математике на I ступени общего среднего образования – формирование знаний, умений и навыков, необходимых для продолжения обучения математике и другим учебным предметам на II ступени общего среднего образования, приобретение первоначального опыта решения учебно-познавательных и учебно-практических задач; формирование познавательных процессов и мыслительных операций учащихся.

Задачи обучения математике на I ступени общего среднего образования:

сформировать представления о натуральном числе и числе «ноль» на основе изучения образования, последовательности, чтения, записи чисел, их разрядного состава, сравнения чисел и выполнения над ними арифметических действий, измерения величин и решения текстовых задач;

научить распознавать, строить и исследовать геометрические фигуры, сравнивать однородные величины, определять числовые значения величин с помощью измерений и вычислений;

познакомить со способами представления информации с помощью рисунков, схем, чертежей, диаграмм, текстов, таблиц, математической символики; сформировать начальные умения по построению моделей реальных ситуаций с количественными данными;

создать условия для овладения основами логического и алгоритмического мышления, развития пространственного воображения, математической речи;

обеспечить приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

содействовать развитию интереса к математике, к исследованию математической сущности объектов окружающего мира.

Методические принципы отбора содержания обучения математике на I ступени общего среднего образования

Принцип ведущей роли арифметического материала. В соответствии с данным принципом основное место в содержании учебного предмета «Математика» на I ступени общего среднего образования отводится формированию понятия целого неотрицательного числа.

Принцип концентризма в изучении арифметического материала. Согласно данному принципу арифметический материал на I ступени общего среднего образования структурируется по концентрирам: сначала изучаются однозначные числа, потом двузначные, далее – трехзначные и многозначные числа до миллиона. Выделение концентров связано с особенностями десятичной системы счисления. В каждом концентре учащиеся знакомятся со способами образования, чтения и записи чисел, последовательностью чисел, учатся сравнивать числа и выполнять над ними арифметические действия.

Принцип взаимосвязи содержательных линий учебного предмета «Математика»: арифметического материала, величин, геометрического материала, алгебраического материала. В соответствии с данным принципом содержательные линии учебного предмета «Математика» на I ступени общего среднего образования взаимосвязаны и дополняют друг друга. Учебный материал, изучаемый в рамках одной линии, способствует лучшему усвоению материала другой линии (перевод из одних единиц величин в другие способствует закреплению знаний о разрядном составе чисел; решение уравнений основано на понимании связи между компонентами и результатами арифметических действий; вычисление периметра прямоугольника связано со знанием свойств арифметических действий и др.). На каждом уроке комплексно решаются задачи по формированию представлений о числе, величине, геометрических фигурах и элементах алгебры.

Принцип практико-ориентированности обучения математике. В соответствии с данным принципом особая роль в учебном предмете «Математика» на I ступени общего среднего образования отводится текстовым задачам, на примере которых учащиеся знакомятся с возможностями применения математической теории для решения практических проблем.

Принцип сочетания игровой и учебно-познавательной деятельности при обучении математике. На I ступени общего среднего образования большое значение придается использованию в обучении дидактических игр. В этот период происходит смена ведущего вида деятельности (переход от игровой деятельности к учебно-познавательной). Дидактическая игра включается в учебно-познавательную деятельность, с одной стороны, создавая возможности для изучения учебного материала на доступном для учащихся уровне, с другой стороны, стимулируя развитие интереса к математике.

Принцип обучения математике на основе деятельности моделирования. В соответствии с данным принципом обучение математике на I ступени общего среднего образования направлено не только на усвоение доступной для учащихся математической теории, но и на формирование у них начального представления о построении математических моделей. Умение представлять существенные характеристики изучаемых объектов с помощью моделей разных видов способствует осознанному формированию математических понятий и способов деятельности, оказывает положительное влияние на развитие познавательной самостоятельности учащихся.

Характеристика содержания обучения математике на I ступени общего среднего образования

В содержании учебного предмета «Математика» на I ступени общего среднего образования выделяются следующие *основные* линии:

арифметический материал;
величины и их измерение;
геометрический материал;
алгебраический материал.

С помощью простых и составных *текстовых задач* учащиеся уточняют и обобщают знания и умения, полученные при изучении арифметического и геометрического материала, основных величин и алгебраического материала. Текстовые задачи дают возможность применять математическую теорию для решения практических проблем. В процессе решения задач развиваются речь, внимание, воображение и мышление учащихся. Содержание текстовых задач обеспечивает расширение их кругозора, позволяет реализовать воспитательную функцию обучения.

Ведущая роль в обучении математике отводится арифметическому материалу. Арифметический материал изучается концентрически: однозначные числа, двузначные числа до 20, числа от 21 до 100, трехзначные числа, многозначные числа от 1000 до 1000000. Переход к новому концентру сопровождается не только расширением множества изученных чисел, но и систематизацией знаний, введением новых понятий и способов действий в деятельность учащихся. Линия величин, геометрический и алгебраический материал являются сопутствующими для линии чисел и арифметических действий. Знакомство с величинами, изучение элементов геометрии и алгебры распределено по соответствующим концентрам.

Арифметический материал

Натуральные числа и ноль, арифметические действия над ними. У учащихся формируются представления о натуральном числе как результате счета и измерения величин, об образовании, последовательности, чтении, записи чисел, их разрядном составе, о сравнении чисел, об арифметических действиях над ними (сложение, вычитание, умножение, деление), о свойствах арифметических действий (переместительное свойство сложения и умножения, сочетательное свойство сложения и умножения, распределительное свойство умножения), а также основанные на этих представлениях вычислительные умения и навыки.

Доли. На I ступени общего среднего образования учащиеся знакомятся с понятием доли как одной из равных частей целого (предмета, геометрической фигуры, величины), учатся сравнивать доли на практической основе, решать текстовые задачи на нахождение доли числа и числа по его доле.

Величины и их измерение

В тесной связи с арифметическим материалом раскрывается понятие величины. Важным с практической точки зрения является обучение изме-

рению величин. Учащиеся получают представление о том, что число является результатом измерения величин.

На I ступени общего среднего образования учащиеся знакомятся с такими величинами, как длина, площадь, масса, время, и с единицами их измерения. Определение значений этих величин основано на использовании измерительных инструментов и вычислений. При решении текстовых задач учащиеся также знакомятся с пропорциональными величинами, числовые значения которых определяются с помощью вычислений (скорость, время, расстояние; цена, количество, стоимость; урожайность, площадь, урожай и др.).

Геометрический материал

На I ступени общего среднего образования учащиеся знакомятся с геометрическими фигурами (точка, прямая, отрезок, ломаная, луч, угол, многоугольник, прямоугольник, квадрат, окружность, круг и др.); учатся находить длины отрезка и ломаной, периметр многоугольника, площадь геометрической фигуры с помощью палетки, вычислять площадь прямоугольника по длинам его сторон, строить геометрические фигуры. Учащиеся выполняют задания с геометрическим содержанием, направленные на формирование пространственных представлений. Знакомство с геометрическими телами (куб, призма, пирамида, цилиндр, конус, шар) в процессе обучения математике на I ступени общего среднего образования осуществляется на пропедевтическом уровне.

Алгебраический материал

На I ступени общего среднего образования учащиеся знакомятся с алгебраическими понятиями (числовое выражение, равенство, неравенство, переменная, выражение с переменной, уравнение); учатся читать и записывать выражения, находить их значения на основе правил порядка выполнения действий, различать верные и неверные равенства и неравенства, обозначать переменную буквами латинского алфавита, находить значение выражения при заданном значении переменной, решать уравнения на основе взаимосвязи между компонентами и результатами арифметических действий.

Рекомендуемые методы и формы обучения и воспитания

Выбор форм и методов обучения и воспитания определяется учителем самостоятельно на основе целей и задач учебных занятий, сформулированных в учебной программе требований к компетенциям, формируемым у учащихся, знаниям и умениям учащихся с учетом их возрастных особенностей. Целесообразно использовать активные формы и методы обучения, логические рассуждения, доказательства; привлекать учащихся к анализу собственных образовательных результатов, выбору оптимальных приемов учебной деятельности.

Учебная программа по учебному предмету
«Русская литература (литературное чтение)»
для IV класса учреждений общего среднего образования
с белорусским и русским языками обучения и воспитания

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА (литературное чтение)

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная программа по литературному чтению для II–IV классов направлена на достижение следующих основных **целей**:

ввести учащихся в богатый мир русской и мировой детской литературы и таким образом расширить их кругозор;

на основе чтения и изучения образцовых художественных произведений раскрыть своеобразие литературы как словесного искусства, формировать нравственно-ценностные ориентиры, развивать интеллектуальные и творческие способности учащихся, культуру речи и общения;

формировать грамотного читателя, знания, умения и навыки которого станут фундаментом для его совершенствования на протяжении всей жизни в разных ситуациях деятельности и общения.

Достижение этих целей предполагает решение следующих **задач**:

формирование навыка правильного, осознанного, выразительного чтения стихов, прозы, научно-познавательных текстов;

формирование общеучебных умений и способов познавательной деятельности, обеспечивающих успешное изучение любого учебного предмета;

формирование коммуникативно-речевых умений учащихся;

формирование читательских умений, литературных представлений и знаний, необходимых для восприятия литературы как искусства слова, понимания художественных произведений и научно-познавательных текстов;

осуществление литературно-творческой деятельности на основе изучаемых произведений;

формирование интереса к чтению и творчеству детских писателей, расширение круга чтения учащихся;

формирование образных представлений об окружающем мире, отношений к жизненным явлениям, ценностных ориентаций учащихся;

развитие эмоциональной отзывчивости, воображения, критического мышления;

воспитание эстетических и духовно-нравственных качеств личности средствами литературы.

Программа по литературному чтению основана на идеях культурологического, личностно-деятельностного и компетентностного подходов.

Культурологический подход обуславливает направленность содержания литературного образования на социокультурное развитие учащихся на основе овладения культурными, духовно-нравственными ценностями, закрепленными в языке художественного произведения как в форме существования духовной культуры народа.

Личностно-деятельностный подход ориентирует на создание условий для полноценного проявления и развития личностных качеств учащихся, учета их интересов, индивидуальных особенностей и возможностей. Он определяет способы организации различных видов деятельности учащихся. Только через собственную активную деятельность ребенок осваивает способы чтения, речевой коммуникации, читательские действия с текстом произведения, формирует и совершенствует личностные качества.

Компетентностный подход предусматривает усиление деятельностно-практического компонента содержания учебного предмета. В соответствии с идеями подхода освоение содержания учебного предмета направлено на формирование читательской компетенции как совокупности знаний, умений и навыков для успешного выполнения коммуникативно-речевой и читательской деятельности, необходимой человеку во многих сферах его жизни. В связи с усилением деятельностно-практического компонента содержания в программе определены основные виды учебной деятельности учащихся и требования к ее результатам.

В основу отбора содержания и систематизации учебного материала, методов и приемов организации читательской деятельности учащихся на уроках литературного чтения положены *принципы* культуросообразности; художественно-эстетический, с привлечением тематического, жанрового и монографического; коммуникативно-речевой; учета психологических особенностей восприятия художественной литературы учащимися младшего школьного возраста; творческого характера обучения; принцип преемственности и перспективности в содержании литературного образования, обеспечивающий порядок и последовательность в освоении предметных знаний, умений и навыков по годам обучения.

Содержание учебного предмета «Литературное чтение» во II–IV классах составляют *четыре основных компонента*:

- предметные знания;
- читательские и коммуникативно-речевые умения, способы деятельности;
- опыт литературно-творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностных отношений.

Все компоненты содержания представлены комплексно и формируются на основе знаний текстов художественных и научно-познавательных произведений и путем практической работы с ними.

Основу содержания учебного предмета составляют художественные произведения, эстетически значимые, имеющие воспитательную ценность, актуальные для нашего времени, доступные для восприятия учащихся, вызывающие интерес к чтению.

Первый компонент содержания (предметные знания) формируется путем освоения литературного и теоретического материала, состоящего из произведений устного народного творчества русского народа и народов

мира; произведений ведущих русских и зарубежных детских писателей; кратких биографических сведений об их творчестве; основных литературоведческих понятий, представления о которых необходимы учащимся не как самоцель, а для освоения литературы как искусства слова.

Программой предусмотрено первоначальное знакомство с литературоведческими понятиями и овладение ими *на уровне представлений*, т.е. на практическом уровне. Учащиеся получают представления о жанрах устного народного творчества и авторской литературы; об изобразительно-выразительных средствах языка художественного произведения; о средствах выразительного чтения. Предметные знания составят также краткие биографические сведения о жизни и творчестве детских писателей, произведения которых рекомендованы для чтения во II–IV классах; фамилии писателей, с творчеством которых знакомятся неоднократно на уроках литературного чтения, названия и содержание изученных произведений; тексты, рекомендованные для заучивания наизусть.

Второй компонент содержания составляет система читательских умений. Читательские умения складываются из умений читать, работать с текстом произведения и детской книгой. Умения работы с текстом формируются в процессе анализа литературного произведения и представляют собой действия учащегося по ориентировке в тексте, связанные с восприятием, выявлением, осознанием и оценкой содержания и смысла художественного произведения.

Коммуникативно-речевые умения сопровождают читательскую деятельность и выполняют функцию читательских умений, поскольку умственные операции, входящие в состав читательской деятельности, обязательно реализуются в речевой форме. Программа ориентирует на формирование таких метапредметных коммуникативно-речевых умений, как умения ориентироваться в ситуации общения, строить связные устные высказывания для передачи содержания текста и общения между читающими, адекватно понимать информацию устного и письменного сообщения (определять тему, основную мысль высказывания); отбирать средства языкового оформления высказывания в соответствии с коммуникативными целями и задачами общения; активно слушать собеседника, выражать понимание, проявлять терпимость к его точке зрения, отстаивать и аргументировать свою точку зрения, соблюдая правила речевого этикета, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности.

Третий компонент – опыт литературно-творческой деятельности – приобретает учащимися в процессе включения их в разнообразные виды деятельности в связи с прочитанным произведением. В ходе выполнения творческих заданий у учащихся формируются литературно-творческие умения и способы деятельности.

Четвертый компонент содержания – опыт эмоционально-ценностных отношений – приобретает учащимися в процессе анализа

художественного произведения, в ходе которого выявляется авторское отношение к героям, авторская оценка событий, персонажей и сопоставляется с личностным восприятием; аргументируется своя оценка героев и событий, сравнивается с другими трактовками отношений и оценок.

Круг чтения учащихся II–IV классов весьма широк: произведения устного народного творчества русского народа и народов мира; стихотворные и прозаические произведения русских писателей-классиков XIX – начала XX в., вошедшие в круг детского чтения; стихотворные и прозаические произведения русских детских писателей XX в. и современных детских писателей; произведения зарубежных писателей-классиков для детей; научно-художественная и научно-познавательная литература (о природных явлениях, повадках зверей и птиц, предметах и вещах, об открытиях, путешествиях); приключенческая детская книга, справочная детская литература (книги-справочники, детские энциклопедии, словари).

Учащиеся знакомятся с литературными произведениями по всем основным темам детского чтения, зафиксированным современной библиографией для детей (о Родине, ее героях, разных людях, ребятах-сверстниках и их делах, природе, животных и растениях, приключениях, фантастике и волшебстве и т.п.). Это позволит им узнать имена русских писателей-классиков, известных русских детских писателей, в творчестве которых раскрываются эти темы, зарубежных детских писателей-классиков (И. Крылов, А. Пушкин, А. Плещеев, И. Суриков, И. Никитин, С. Есенин, Л. Толстой, Д. Мамин-Сибиряк, С. Маршак, С. Михалков, А. Барто, Б. Заходер, Е. Трутнева, В. Осеева, Е. Пермяк, Н. Носов, В. Драгунский, В. Бианки, И. Соколов-Микитов, Н. Сладков, Э. Шим, Г. Скребицкий, Г. Снегирев, С. Сахарнов, В. Орлов, А. Стариков, Х.-К. Андерсен, братья Гримм, Р. Киплинг и др.).

В системе литературного образования особое место занимает II класс как подготовительный этап на пути к литературному чтению, поскольку у учащихся еще не закреплён способ чтения текста целыми словами, не сформирован беглый темп чтения. Интонационное объединение слов в словосочетания и предложения, увеличение скорости чтения происходят на втором году обучения. Навык чтения как автоматизированное умение только начинает складываться. В связи с этим работа над овладением собственным чтением, т.е. техническими навыками чтения текстов разных жанров, является первостепенной и организуется на протяжении всего периода обучения во II классе. Сформированное чтение – залог успешного учения на всех ступенях образования, потому что собственно чтение используется как универсальное учебное умение, как инструмент труда. Формирование и развитие навыка чтения осуществляется как путем специальных упражнений, так и в ходе аналитико-синтетической работы с текстом художественного произведения, которая требует многократного и внимательного перечитывания текста.

Важнейшей особенностью литературного чтения во II, а также в последующих классах учреждений общего среднего образования с белорусским языком обучения является деятельность по формированию у учащихся *произносительных навыков*. Учащиеся овладевают умением правильно произносить специфические русские звуки [г], [г'], [р'] [ч'], [щ'], [д'], [т'] при чтении и в устной речи; правильно читать слова с буквами *о, е, я* в первом предударном слоге (*стола, пенал, глядеть*); произносить звук [л] на конце глаголов прошедшего времени мужского рода единственного числа (*учил*) и в словах типа *волк*; произносить звук [в] перед согласными (*взять*); звук [ф] на конце слова и перед глухими согласными (*клюв, травка*); мягкие губные согласные на конце слова (*семь, голубь*); звук [й'] после согласных перед гласными (*крылья*); правильно читать парные звонкие согласные на конце и в середине слов перед глухими согласными (*снег, тетрадь, книжка*); демонстрировать орфоэпическое чтение буквосочетаний *-ого, -его, -ться* и *-тся*, а также *жи, ши, же, ше, ча, ща, чу, шу*; соблюдать нормы словесного ударения в изученных словах.

Формированию произносительных навыков способствуют специальные фонетико-орфоэпические упражнения, построенные на материале изучаемого литературного произведения.

Если во II классе приоритетным является формирование и развитие навыка чтения, то в III–IV классах центром внимания становятся художественное произведение как эстетическая ценность и воспринимающий это произведение учащийся. Чтение организуется по законам восприятия литературного произведения учащимися, а именно: подготовка к восприятию, первичное эмоциональное восприятие, осмысление прочитанного и его эстетическая оценка, выражение отношения к прочитанному.

Предметом специального обучения на уроках литературного чтения во II–IV классах является *выразительное чтение*. На протяжении всего периода обучения учащиеся практически овладевают умением передавать слушателям настроение, состояние, чувства героев с помощью средств речевой выразительности (сила голоса, тон, темп, ритм, пауза, логическое ударение). Основным приемом обучения – не только выразительное чтение учителя, но и поиск учащимися вариантов правильного, выразительного прочтения монолога, диалога, точной передачи чувств, настроений, состояний героев, своего отношения к изображенному автором. Выразительное чтение выступает одновременно и предметом, и методом обучения, способствующим глубокому проникновению в смысл художественного произведения, постижению его эмоционально-образного и идейного содержания.

Основными *видами деятельности* на уроках литературного чтения во II–IV классах являются чтение вслух и про себя (молча), выразительное чтение, чтение по ролям, изучающее чтение, поисковое чтение, просмотровое чтение, выборочное чтение; заучивание наизусть стихотворных произведений; слушание и рассказывание; пересказ (подробный, выборочный, краткий)

по готовому плану, по опорным словам, иллюстрациям; творческий пересказ (с изменением лица рассказчика, дополнением сюжета); представление в воображении героев, событий, поэтических картин природы; творческая интерпретация текста (словесное рисование отдельных эпизодов, поэтических картин, создание словесных и графических иллюстраций произведения); инсценировка эпизодов художественного произведения; аналитическая и оценочная работа с текстом произведения; составление высказываний сравнительного характера, умозаключений, личностных суждений; наблюдение за основными изобразительно-выразительными средствами художественной речи (одушевление, сравнение, эпитет, преувеличение, эмоционально-оценочные слова); структурирование текста в форме плана, графической схемы; чтение-рассматривание детских книг, прогнозирование, обсуждение, дискуссия.

В силу возрастных особенностей учащихся в программе применяется *концентрический* способ распределения содержания (предметных знаний, умений и навыков), который предполагает возвращение в последующие годы к изученному ранее материалу (например, признаки сказки, рассказа, стихотворения), но на более высоком уровне. Произведения одного и того же жанра (например, рассказ, сказка, стихотворение) разных авторов изучаются на протяжении всего периода обучения на I ступени общего среднего образования. При этом круг сведений о признаках жанра расширяется постепенно из года в год. Формирование читательских умений работы с текстом произведения и детской книгой ведется также в течение всего периода обучения, но на более сложном литературном материале в последующем классе, что обеспечивает системную работу по овладению читательскими умениями.

Учебный материал для организации читательской деятельности учащихся располагается во II классе по тематическому принципу с привлечением жанрового, в III классе – по жанровому, в IV – по литературно-эстетическому с привлечением жанрового и монографического принципов компоновки произведений внутри разделов.

Составной частью учебного предмета является **внеклассное чтение**. Внеклассное чтение на I ступени общего среднего образования является обязательной частью подготовки к самостоятельной читательской деятельности.

Цель внеклассного чтения – познакомить учащихся с книгами из доступного им круга чтения; сформировать интерес к книгам, желание и умение их выбирать и читать; научить работать с книгой как с особым объектом.

Программа предусматривает знакомство с детскими книгами русских и зарубежных писателей, детскими периодическими изданиями (газетами, журналами), научно-художественной и научно-познавательной литературой, детской справочной литературой (книги-справочники, детские энциклопедии, словари). Учащиеся овладевают знаниями об элементах книги, которые позволяют читателю ориентироваться в любой книге и группе книг (заглавие, фамилия автора, иллюстрации, содержание, или оглавление, предисловие, или введение, послесловие об авторе), о средствах ори-

ентации в мире книг (книжная выставка, плакат, рекомендательный список, рекомендательный указатель, картотека, электронный каталог), о газетах и журналах как о периодических изданиях; о культуре и гигиене чтения. Учащиеся приобретают умения самостоятельно выбирать книги по предложенной теме, пользоваться ориентировочным аппаратом книги, видами библиотечно-библиографической помощи (с привлечением библиотекаря).

Работа с детской книгой строится поэтапно и начинается с I класса (рассматривается как подготовительный этап), II класс – это начальный этап работы с детской книгой, III класс – основной, IV класс – заключительный.

Основными формами работы с детской книгой являются уроки внеклассного чтения и самостоятельное домашнее чтение. Во II–IV классах должны практиковаться разные формы работы во внеурочное время в системе внеклассного чтения, например: литературные утренники, викторины, конкурсы чтецов, конкурс в форме устного журнала, работа в «мастерской по ремонту книг».

Для успешной самостоятельной работы с книгой необходимо начиная со II класса научить учащихся пользоваться сначала классной библиотекой, а затем библиотекой учреждения образования или районной детской библиотекой, где книги расставлены по авторской принадлежности, где имеются тематические и авторские книжные выставки, которыми учащиеся могут пользоваться при подготовке к урокам внеклассного чтения.

Уроки внеклассного чтения во II–IV классах проводятся в процессе и после изучения основных разделов чтения и входят в общее количество часов, которые отводятся на учебный предмет. В течение очередного отрезка времени учитель руководит самостоятельным внеурочным чтением книг, газет, журналов. *Рекомендательные списки книг для учащихся, которые составляет учитель, тщательно выверяются с точки зрения наличия указанных там книг в фондах библиотеки учреждения образования и ближайших детских библиотек (районной, городской).*

Структурно программа по литературному чтению для II–IV классов представлена следующими блоками: «Пояснительная записка», «Содержание учебного предмета», «Основные требования к результатам учебной деятельности учащихся». Блок «Содержание учебного предмета» состоит из разделов «Круг чтения», «Формирование навыка чтения и общеучебных умений», «Формирование читательских умений», «Литературоведческая пропедевтика», «Литературно-творческая деятельность учащихся», «Внеклассное чтение».

Раздел **«Круг чтения»** содержит описание учебного материала и рекомендуемый перечень произведений для чтения и изучения во II–IV классах с указанием количества часов на изучение разделов чтения. Рекомендуемый перечень произведений состоит из двух списков: для чтения и изучения в классе и для внеклассного чтения.

В разделе **«Формирование навыка чтения и общеучебных умений»** изложены требования к чтению. Формируются как разные виды и способы чтения, так и его качественные компоненты: правильность, выразительность, сознательность. Темп чтения индивидуальный и соответствует скорости разговорной речи учащегося.

Одна из важнейших задач I ступени общего среднего образования – сформировать умение читать как универсальное (метапредметное) учебное умение, которое будет полноценно функционировать и при обучении математике, русскому языку, предмету «Человек и мир» и другим учебным предметам. Формирование и развитие навыка чтения как универсального учебного умения осуществляется как путем специальных упражнений, так и в ходе аналитико-синтетической работы над текстом художественного произведения.

Программой предусмотрено формирование общеучебных умений (общих учебных действий), таких как постановка и осознание конкретной учебной задачи чтения, планирование своей деятельности: определение последовательности действий для решения учебной задачи (при подготовке к словесному рисованию, чтению по ролям, выразительному чтению, составлению плана, краткому пересказу, инсценировке); владение способами контроля и оценки своей и чужой деятельности; участие в учебном диалоге при обсуждении материала; умение работать в паре и группе (договариваться, распределять работу, получать общий результат, соблюдать культуру взаимодействия). Освоение во взаимосвязи общих учебных действий и основных предметных действий необходимо для успешного развития читательской деятельности учащихся.

Раздел **«Формирование читательских умений»** включает в себя перечень умений, которыми овладевают учащиеся в процессе практической работы с текстами художественных произведений, а именно: прогнозировать содержание произведения по иллюстрациям и заголовку; определять время и место событий, устанавливать смысловые связи между событиями – последовательные и причинные; определять тему и главную мысль произведения, соотносить заглавие произведения с его темой и главной мыслью; выделять действующих лиц, называть главного героя, определять его поступок и причину поступка; наблюдать за эмоциональным состоянием героя и соотносить это состояние с поступком; выделять в тексте предложения, которые описывают состояние, чувства действующих лиц; характеризовать героя на основании его поведения, переживаний и поступков; определять авторское отношение к событиям, героям; выражать свое отношение к содержанию произведения, давать личную оценку поступку, герою и др.

Читательские умения, в том числе и коммуникативно-речевые, формируются не последовательно, а *параллельно друг другу*.

В разделе **«Литературоведческая пропедевтика»** определен круг литературоведческих представлений, которые формируются у учащихся практическим путем в процессе чтения и анализа конкретных произведе-

ний. Во II классе учащиеся практически наблюдают жанровое разнообразие литературы, открывают для себя «законы построения» (основные черты) колыбельной, шуточной песни, небылицы, скороговорки, загадки, пословицы, узнают основные признаки сказки, стихотворения, рассказа, накапливают представления об авторах произведений и детской книги. В III–IV классах круг сведений о признаках жанра расширяется на новом и более сложном, чем во II классе, литературном материале. В процессе анализа художественных особенностей произведений у учащихся будут накапливаться фактические знания о жанровой специфике народной песни, сказки, легенды, сказания, былины, рассказа, повести-сказки, стихотворения, басни, об авторской точке зрения и способах ее выражения, изобразительно-выразительных средствах языка, о способах построения художественного произведения (от лица автора или героя). Накопленный фактический материал станет основой для формирования литературоведческих понятий на II ступени общего среднего образования.

Ведущим понятием программы является понятие *жанра литературы*. Чтение и изучение произведений разных жанров осуществляется на протяжении всего периода обучения на I ступени общего среднего образования.

Знания по теории литературы формируются у учащихся II–IV классов на уровне представлений, т.е. на практическом уровне. Теоретические знания не сообщаются учащимся в готовом виде, а открываются самими учащимися в результате практических действий с текстом (нахождение в тексте изобразительно-выразительных средств языка, определение структурных компонентов произведения, жанровых особенностей и др.), а также в их самостоятельном литературном творчестве. Теоретические знания необходимы учащимся для освоения литературы как искусства слова и как средство решения практических художественно-творческих задач.

Программой предусмотрено овладение следующими теоретико-литературными знаниями *на уровне представлений*:

жанр как разновидность литературных произведений; жанры устного народного творчества: загадка, скороговорка, пословица, народная сказка, волшебная сказка, сказка о животных, бытовая сказка, былина, сказание, легенда; литературные жанры: рассказ, литературная легенда, повесть, повесть-сказка, литературная сказка, стихотворение, басня;

сравнение, одушевление, эпитет, преувеличение как изобразительные средства, помогающие автору создавать образ в произведении;

тема и главная мысль произведения;

герой, персонаж, поступок, портрет героя, характеристика героя;

построение произведения: вступление, развитие действий, концовка рассказа; эпизод как законченный отрывок художественного произведения;

способы построения художественного произведения: от лица автора или героя;

стихотворная речь, рифма, ритм, стихотворная строка, эмоциональное настроение стихотворного произведения;

средства выразительной речи и чтения: сила голоса, тон, темп, ритм, пауза, логическое ударение;

иносказание, ирония, юмор как средства выражения авторского замысла;

события реальные, вымышленные, фантастические;

автор произведения (писатель, поэт); авторское отношение (отношение автора к поступку, герою, событию).

Предусмотрена ориентировка в соответствующих литературных терминах.

Раздел **«Литературно-творческая деятельность учащихся»** включает перечень видов самостоятельной литературно-творческой деятельности, в которую учащийся мог бы внести элемент творчества, выразить свое отношение, понимание и свою субъективную интерпретацию текста. Во II–IV классах могут предлагаться разнообразные задания творческого характера в связи с прочитанным произведением (составление рассказа по аналогии с прочитанным, по заданному началу или концовке; составление творческого пересказа от имени одного из героев, с изменением лица рассказчика, с творческим дополнением сюжета; инсценировка эпизодов, отдельных фрагментов художественного произведения; «интервью» с понравившимся персонажем произведения; создание словесных и графических иллюстраций и др.).

В разделе **«Внеклассное чтение»** дана характеристика учебного материала, составляющего круг чтения учащихся, тематика чтения, изложены требования к оформлению обложки детской книги, видам издания. Определены виды самостоятельной читательской деятельности, формы индивидуальной и групповой работы с книгой во внеурочное время, перечень требований к основным знаниям и умениям работы с детской книгой.

Блок **«Основные требования к результатам учебной деятельности учащихся»** устанавливает требования к уровню подготовки учащихся по литературному чтению во II–IV классах.

Программа ориентирует на взаимосвязь уроков литературного чтения с уроками русского языка. Речеведческие понятия «тема и основная мысль текста», «заголовок текста», «структура текста», «связь заголовка с темой и основной мыслью текста», «план текста» должны быть опорными знаниями при анализе художественных произведений.

Природа искусства слова предполагает диалог с такими видами искусства, как живопись и музыка. Учитывая принадлежность к искусству учебных предметов «Литературное чтение», «Літаратурнае чытанне», «Изобразительное искусство» и «Музыка», программа ориентирует на осуществление *межпредметных связей* при формировании у учащихся таких представлений, как «жанр», «художественный образ», «замысел автора», «тема», «форма», «содержание», «ритм», «настроение», «автор».

Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце
«Беларуская літаратура (літаратурнае чытанне)»
для IV класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі
з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання

БЕЛАРУСКАЯ ЛІТАРАТУРА (літаратурнае чытанне)

ТЛУМАЧАЛЬНАЯ ЗАПІСКА

Вучэбны прадмет «Літаратурнае чытанне» з’яўляецца падрыхтоўчым этапам адзінай непарыўнай літаратурнай адукацыі. **Мэта** навучання літаратурнаму чытанню на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі – закласці ў вучняў асновы культурнага чытача, які ўсведамляе каштоўнасць літаратуры як мастацтва слова, можа ажыццяўляць самастойную чытацкую дзейнасць па асобасным успрыманні і асэнсаванні адпаведных узросту твораў мастацкай літаратуры.

Для рэалізацыі кампетэнтнаснага падыходу ў навучанні літаратурнаму чытанню на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі вызначаны і вырашаюцца **задачы** па фарміраванні і развіцці ключавых кампетэнцый вучняў.

1. Сацыякультурнай кампетэнцыі:

забяспечыць усведамленне гуманістычных агульначалавечых і нацыянальных каштоўнасцей на матэрыяле прачытаных ці праслуханых твораў;

прывучаць вучняў да паслядоўнага выканання культурных норм; актывізаваць пазнавальныя памкненні вучняў у спасціжэнні беларускай нацыянальнай культуры, захаванні нацыянальна-культурных традыцый.

2. Асобаснай кампетэнцыі:

гарманічна фарміраваць навык чытання, комплекс чытацкіх уменняў, якія забяспечаць асэнсаванае ўспрыманне, поўнае, глыбокае разуменне і асобасную ацэнку маральнай праблематыкі і эстэтычнага плана твора;

стымуляваць імкненне да чытання кніг на беларускай мове;

выхоўваць павагу да кнігі як крыніцы самапазнання і развіцця.

3. Маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі:

развіваць вобразнае ўяўленне, маўленчую актыўнасць, здольнасць да літаратурнай творчасці на падставе ўспрынятых твораў мастацкай літаратуры;

фарміраваць агульнавучэбныя ўменні працы з тэкставай інфармацыяй розных відаў.

З улікам вызначаных задач, змест вучэбнага прадмета «Літаратурнае чытанне» павінен быць скіраваны на фарміраванне прыкладных аспектаў чытацкай кампетэнцыі вучняў на беларускай мове:

навыкаў чытання на беларускай мове (здольнасць правільна «агучваць» графічна зафіксаваны тэкст з разуменнем яго зместу);

уменняў асобасна асэнсаванага чытання мастацкіх і навукова-папулярных твораў, адпаведных узросту і ўзроўню валодання вучнямі маўленнем на беларускай мове;

прадуктыўнай чытацкай дзейнасці з тэкстам, кнігай на аснове комплексу бібліятэчна-бібліяграфічных уменняў.

Метадалагічнай асновай навучання літаратурнаму чытанню з'яўляюцца *культуралагічны, асобасна арыентаваны, камунікатыўна-дзейнасны і кампетэнтнасны* падыходы.

Культуралагічны падыход вызначаецца нацыянальна-культурным кантэкстам зместу вучэбнага прадмета «Літаратурнае чытанне», яго асноўнай асветніцкай функцыяй знаёмства вучняў з самабытнай беларускай народнай і аўтарскай літаратурнай традыцыяй, з'явамі матэрыяльнай і нематэрыяльнай культуры, сучаснай беларускай дзіцячай літаратурай як элементам культуры. У працэсе навучання адбываецца эмацыянальнае і разумовае пранікненне ў сутнасць нацыянальных культурных адметнасцей беларускай літаратуры. У кантэксце культуралагічнага падыходу стымулюецца пазнавальная актыўнасць вучняў у спасціжэнні гістарычных, навукова-папулярных, вобразна-мастацкіх звестак пра Беларусь, яе прыроду, гісторыю, традыцыі, побыт, міфалогію і г.д.

У сувязі з тым, што навучанне літаратурнаму чытанню мае выразныя сацыяльныя і псіхалагічныя перадумовы, а працэс авалодання дзейнасцю чытання індывідуалізаваны, вядучым метадалагічным падыходам навучання чытанню на беларускай мове з'яўляецца *асобасна арыентаваны* падыход. Асобасна арыентаваны падыход дае магчымасць авалодання чытацкай дзейнасцю па індывідуальнай адукацыйнай траекторыі, што гарантуе максімальнае развіццё вучня ў межах яго магчымасцей.

Камунікатыўна-дзейнасным падыходам абумоўлена рэалізацыя патэнцыялу вучэбнага прадмета «Літаратурнае чытанне» ў навучанні маўленню на беларускай мове. Чытацкая дзейнасць, фарміраванне якой адбываецца на ўроках літаратурнага чытання, з'яўляецца кампанентам (элементам) камунікатыўнай кампетэнцыі і забяспечвае апасродкаваную камунікацыю праз пісьмовы тэкст. Камунікатыўна-дзейнасны падыход праяўляецца ў працэсе навучання, калі прачытаны ці праслуханы твор становіцца дзейным сродкам развіцця маўленчых уменняў для задавальнення камунікатыўнага намеру, авалодання вучнямі нормаў маўленчых зносін, ажыццяўлення камунікацыі на беларускай мове. Змест вучэбнага прадмета «Літаратурнае чытанне» скіраваны на засваенне этычных паводзін пры маўленчых зносінах у розных сітуацыях. Вучні знаёмяцца з этыкетнымі маўленчымі выразамі, на практычнай аснове вучацца прымяняць іх адпаведна камунікатыўнай сітуацыі.

Адукацыйны патэнцыял вучэбнага прадмета «Літаратурнае чытанне» праз прымяненне *кампетэнтнаснага* падыходу здольны забяспечыць фарміраванне ў вучняў элементаў ключавых кампетэнцый, неабходных для выкарыстання вынікаў навучання ў сацыяльным жыцці асобы, яе развіцця і сацыяльнай адаптацыі. Чытацкая дзейнасць вучняў, авалоданне якой неабходна для набывання камунікатыўнай кампетэнцыі, разглядаецца ў кантэксце кампетэнтнаснага падыходу ў трох аспектах: як агульнавучэбнае ўменне, як від маўленчай дзейнасці і як літаратурна-эстэтычная дзейнасць.

У адпаведнасці з названымі метадалагічнымі падыходамі вызначаны **прынцыпы** адбору прадметнага зместу навучання: мастацка-эстэтычны, літаратуразнаўчы; уліку ўздзеяння на працэс навучання білінгвальнага асяроддзя; развіцця маўленчай дзейнасці; уліку ўзроставых і псіхалагічных асаблівасцей успрымання мастацкай літаратуры.

У адпаведнасці з *мастацка-эстэтычным і літаратуразнаўчым* прынцыпамі ў якасці вучэбнага матэрыялу прапануюцца высокамастацкія літаратурныя творы, адпаведныя ўзроставым псіхалагічным магчымасцям вучняў. Мастацка-эстэтычны прынцып з'яўляецца ўмовай падбору такога кола чытання, каб вучні мелі магчымасць пазнаёміцца з найлепшымі творамі беларускай дзіцячай літаратуры, якія з'яўляюцца нацыянальна-культурнай спадчынай беларускага народа. Згодна з літаратуразнаўчым прынцыпам, прапедэўтычны змест літаратурнай адукацыі адабраны такім чынам, каб забяспечыць бесканфліктны пераход да вывучэння беларускай літаратуры на II ступені агульнай сярэдняй адукацыі.

Навучанне літаратурнаму чытання ва ўмовах блізкароднаснага білінгвізму падпарадкоўваецца прынцыпу *ўздзеяння на працэс навучання білінгвальнага асяроддзя*. Гэты прынцып вызначае адбор зместу навучання, з дапамогай якога будзе пераадольвацца інтэрферэнцыйнае ўздзеянне рускай мовы пры фарміраванні навыку чытання, захаванні акцэнталагічнай нормы, разуменні лексічнага значэння слоў.

Прынцып *развіцця маўленчай дзейнасці* арыентуе на ўзаемазвязанае фарміраванне і развіццё ў вучняў маўленчых уменняў і навыкаў у працэсе чытання, слухання, гаварэння. На матэрыяле чытання пашыраецца і ўзбагачаецца слоўніковы запас вучняў, фарміруюцца ўменні звязнага вызначэння думак, засвойваецца літаратурная і маўленчая норма, развіваецца культура маўлення, культура суразмоўніцтва паміж настаўнікамі і вучнямі.

Прынцып *уліку ўзроставых і псіхалагічных асаблівасцей успрымання мастацкай літаратуры* вызначае адбор у кола чытання разнастайных па тэматыцы і жанрах твораў з дынамічным сюжэтам, эмацыянальных, яркіх па форме і змесце. Гэтым прынцыпам вызначаецца ўзровень патрабаванняў да аб'ёму ведаў, уменняў і навыкаў вучняў па літаратурным чытанні; чытацкія ўменні, а таксама літаратуразнаўчыя ўяўленні, падыходы да аналізу мастацкага твора, структуры ўрока чытання.

Для рэалізацыі пастаўленых задач у адпаведнасці з кампетэнтнасным падыходам, які скіроўвае на прымяненне вынікаў навучання ў жыццядзейнасці, змест вучэбнага прадмета «Літаратурнае чытанне» размеркаваны па раздзелах: «Фарміраванне базавых норм грамадзянскай, духоўнай і маральнай культуры вучняў праз асэнсаванне твораў», «Фарміраванне навыку чытання і агульнавучэбных уменняў», «Фарміраванне чытацкіх уменняў», «Фарміраванне самастойнай чытацкай дзейнасці з кнігай», «Фарміраванне ўяўленняў пра літаратуру як мастацтва слова», «Літаратурна-творчая дзейнасць і культура маўлення».

Раздзел «*Фарміраванне базавых норм грамадзянскай, духоўнай і маральнай культуры вучняў праз асэнсаванне твораў*» вылучаны для мэтанакіраванага фарміравання ў вучняў сістэмы каштоўнасных арыенціраў, выхавання маральна-этычных якасцей. Фарміраванне гуманістычнага светапогляду, выхаванне сістэмы нацыянальных і агульначалавечых каштоўнасцей адбываецца ў працэсе аналізу і маральнай ацэнкі ўчынкаў і падзей, паказаных у творы. На матэрыяле ўспрынятых твораў вучні атрымліваюць звесткі пра нацыянальныя адметнасці беларускай культуры і побыту, далучаюцца да нацыянальных культурных традыцый. Пры чытанні і асэнсаванні мастацкіх твораў ажыццяўляецца апасродкаваная сацыялізацыя вучняў. На прыкладзе паводзін герояў твораў яны атрымліваюць дзейсны вопыт рэфлексіі ўласных паводзін і самавыхавання.

Пры фарміраванні навыку чытання асноўная ўвага скіроўваецца на асэнсаванне вучнямі асаблівасцей чытання па-беларуску (раздзел «*Фарміраванне навыку чытання і агульнавучэбных уменняў*»). З гэтай мэтай праводзіцца работа па авалоданні арфаэпічнымі (правільнае вымаўленне беларускіх гукаў [ў], [дз'], [дж], [г], [ж], [ч], [р], [ц'], спалучэння [шч], падоўжаных зычных, выразнае вымаўленне галосных, перадача націску) і графічнымі асаблівасцямі беларускай мовы (літары *і, ў*, апостраф), па ўсведамленні гэтых адрозненняў і іх паслядоўнай перадачы пры чытанні. У працэсе ўдасканалення тэхнікі чытання выпрацоўваецца правільнасць і асэнсаванасць чытання, авалоданне спосабамі чытання ўголас і сам сабе. Вырашаюцца задачы па фарміраванні ўменняў выразнага чытання праз усведамленне эмацыянальнага настрою твора і выкарыстанне сродкаў выразнасці (тон, тэмп, паўзы, лагічны націск). У адпаведнасці з кампетэнтнасным падыходам вучні павінны навучыцца карыстацца рознымі відамі чытання ў залежнасці ад задачы, якая ставіцца перад чытаннем тэксту.

У працэсе чытання і аналізу твораў гарманічна фарміруюцца навыкі чытання і комплекс чытацкіх уменняў, пералік якіх даецца ў раздзеле «*Фарміраванне чытацкіх уменняў*». На іх аснове вучні ўспрымаюць твор, асэнсоўваюць яго маральную праблематыку і эстэтычны план, выказваюць пра твор уласныя меркаванні. Асваенне вучнямі чытацкіх уменняў з'яўляецца неабходнай умовай фарміравання чытацкай кампетэнцыі.

У раздзеле «*Фарміраванне самастойнай чытацкай дзейнасці з кнігай (пазакласнае чытанне)*» акрэслены змест і спосабы дзейнасці, якімі павінны авалодаць вучні на занятках пазакласнага чытання. Самастойная праца вучня з кнігай з'яўляецца неад'емнай часткай фарміравання чытацкай дзейнасці, дае магчымасць удасканалення навыку чытання. Заняткі пазакласнага чытання маюць на мэце пашырэнне чытацкага кругагляду вучняў, фарміраванне ўменняў працаваць з кнігамі і свабодна арыентавацца ў свеце дзіцячых кніг беларускіх пісьменнікаў, дзіцячых перыядычных выданняў на беларускай мове, выходзяць патрэбу ў самастойным чытанні. Веды

пра кнігі і аўтараў набываюцца ў працэсе непасрэднай практычнай дзейнасці з дзіцячымі кнігамі – калектыўнай, індывідуальнай і групавой.

Навучальным матэрыялам для пазакласнага чытання з’яўляюцца кнігі. Для калектыўнай працы пад кіраўніцтвам настаўніка прапануюцца не хрэстаматыі, а ілюстраваныя кнігі ў тыповым афармленні (прозвішча аўтара, загаловак, ілюстрацыі).

У працэсе навучання літаратурнаму чытання вучні на практычным узроўні атрымліваюць першапачатковыя звесткі пра літаратуру як мастацтва слова. У змесце раздзела *«Фарміраванне ўяўленняў пра літаратуру як мастацтва слова»* вызначаны асноўныя літаратуразнаўчыя звесткі, з якімі вучні знаёмяцца на практычнай аснове ў працэсе працы з мастацкім творам. Веды аб літаратуры як мастацтве слова фарміруюцца на ўзроўні першапачатковых ведаў праз асваенне вобразнай функцыі мастацкага слова, усведамленне аўтарскай прыналежнасці твора, практычнае знаёмства з жанрамі.

Раздзел *«Літаратурна-творчая дзейнасць і культура маўлення»* вызначае змест камунікатыўна арыентаванай творчай працы на аснове прачытанага ці праслуханага твора. Ажыццяўленне літаратурна-творчай дзейнасці на занятках літаратурнага чытання дае магчымасць актыўнага пашырэння і актывізацыі слоўніка вучняў, забяспечвае маўленчую практыку, спрыяе засваенню моўнай і маўленчай нормы, культуры маўленчых паводзін. На ўроках літаратурнага чытання фарміруюцца ўменні і навыкі гаварэння на беларускай мове. Творы мастацкай літаратуры з’яўляюцца ўзорам правільнага маўлення і стымулююць выказванні вучняў на пэўную тэму, абуджаюць іх эстэтычныя пачуцці і творчы пачатак. Звяртаецца ўвага на трапнасць, выразнасць, дасціпнасць беларускай мовы. Пры вывучэнні твораў навучэнцы вучацца арыентавацца ў суразмоўніцтве, планаваць маўленчую дзейнасць, выбіраць моўныя сродкі, адпаведныя мэтам камунікацыі, ажыццяўляць камунікацыю ў адпаведнасці з этычнымі патрабаваннямі. Пры гэтым адбываецца пашырэнне, узбагачэнне і актывізацыя слоўніка вучняў, абуджаецца дзіцячая творчасць.

У III–IV класах асноўная ўвага скіроўваецца на фарміраванне чытацкіх уменняў для паглыбленага асэнсавання літаратурнага твора, яго эстэтычнага ўспрымання. Праводзіцца праца па ўспрыманні навукова-папулярнага твора з мэтай падрыхтоўкі да навучання на II ступені агульнай сярэдняй адукацыі, захавання пераемнасці. Значная ўвага на занятках павінна адводзіцца фарміраванню уменняў пошуку інфармацыі, асэнсаванага ўспрымання, абмеркавання і ацэнкі розных відаў інфармацыі, атрыманай з розных крыніц для матываванага вучэбнымі задачамі выкарыстання. Такая праца арганізуецца з выкарыстаннем адпаведных узросту перыядычных выданняў.

Працягваецца ўдасканаленне тэхнікі чытання, праводзіцца праца па развіцці артыкуляцыйнага апарату, пашырэнні поля зроку. Значная ўвага

павінна быць нададзена фарміраванню ўменняў сама- і ўзаемакантролю чытання.

Заняткі па фарміраванні самастойнай чытацкай дзейнасці з кнігай (пазакласнае чытанне) у III класе праводзяцца згодна з метадыкай асноўнага перыяду, а ў IV – заключнага перыяду навучання пазакласнаму чытання. Заняткі пазакласнага чытання праводзяцца пасля вывучэння тэматычных раздзелаў кола чытання і займаюць увесь час урока.

У III–IV класах фарміраванне самастойнай чытацкай дзейнасці абавязкова ўключае наведванне бібліятэк з мэтай выбару кніг для чытання. Для абуджэння цікавасці і пазнавальнай актыўнасці вучняў мэтазгодна (па магчымасці) наведваць сацыякультурныя ўстановы.

На занятках літаратурнага чытання неабходна рэалізоўваць між-прадметныя сувязі з іншымі вучэбнымі прадметамі: беларускай мовай (складанне невялікіх апавяданняў пра герояў мастацкіх твораў, складанне працягу твора, знаходжанне слоў на вывучаныя арфаграфічныя правілы і інш.); выяўленчым мастацтвам (разглядванне і слоўнае апісанне рэпрадукцый карцін па тэмах, сугучных тэмам вывучаемых твораў, ілюстраванне асобных эпізодаў мастацкага твора, удзел у выставах малюнкаў і іншых творчых работ паводле вывучаных твораў і інш.); музыкай (слуханне музычных твораў у адпаведнасці з мэтавымі ўстаноўкамі ўрока, назіранне за стварэннем вобразаў у літаратуры і музыцы, знаёмства з творамі музычнага мастацтва, у аснову якіх пакладзены паэтычныя творы, у тым ліку фальклорныя і інш.); працоўным навучаннем (рамонт кніг, выраб кніг-самаробак, практычнае знаёмства з элементамі кнігі, выкарыстанне элементаў калектыўнай творчасці (аплікацыя, лепка паводле вывучаных мастацкіх твораў і інш.).

На вучэбных занятках рэкамендуецца выкарыстоўваць разнастайныя метады навучання і выхавання: расказ, гутарка, самастойная работа, наглядныя метады, выкананне творчых работ і інш. З мэтай актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў выкарыстоўваюцца метады праблемнага навучання, інтэрактыўныя, эўрыстычныя, гульнявыя метады, дыскусіі, метады праектаў і інш.

Мэтазгодна спалучаць франтальныя, групавыя, парныя і індывідуальныя формы навучання, выкарыстоўваць такія віды ўрокаў, як урок-даследаванне, урок-практыкум, урок-казка, урок-гульня, інтэграваны ўрок і інш.

Выбар форм і метадаў навучання і выхавання вызначаецца настаўнікам самастойна на аснове мэт і задач вывучэння пэўнай тэмы, сфармуляваных у вучэбнай праграме патрабаванняў да вынікаў вучэбнай дзейнасці вучняў з улікам іх узроставых і індывідуальных асаблівасцей.

Учебная программа по учебному предмету
«Изобразительное искусство»
для IV класса учреждений общего среднего образования
с русским языком обучения и воспитания

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебный предмет «Изобразительное искусство» играет значимую роль в системе общего среднего образования. Он призван решать задачи, связанные с передачей художественных ценностей культуры, выработанных человечеством, с целью эмоционально-чувственного и духовно-нравственного развития личности, формированием ее эстетического опыта и творческого потенциала.

Изобразительное искусство является важнейшим фактором познания окружающего мира и феномена человека. При этом поднимаемые проблемы подаются в яркой, эмоционально окрашенной форме, инициируя ответное эмоциональное переживание учащихся. В результате образы изобразительного искусства усваиваются на эмоциональном, рациональном, интуитивном и подсознательном уровнях.

Мастерство и особенности индивидуально-авторского выполнения произведений изобразительного искусства являются уникальными, не подлежащими вариативному воспроизводству. В связи с этим изобразительное творчество в совокупности с другими формами художественной деятельности является существенным фактором выявления и утверждения индивидуальности учащегося, его способностей, ведущих к самоидентификации и выработке собственного взгляда на мир. На этой основе учащиеся учатся творчески преобразовывать окружающую действительность и свой внутренний мир.

В образовательном процессе предмет «Изобразительное искусство» отличается доминированием художественно-творческой деятельности. В процессе занятий активно развиваются такие сферы индивидуальности учащегося, как образное мышление, фантазия, воображение, эмоциональная сфера, мыслительная деятельность, интуиция и др. Формируются пространственные и цветовые представления, чувство меры, ритма, симметрии и асимметрии, пропорций, композиционного равновесия, комбинаторные и сенсорные способности.

Исходя из специфики учебного предмета основной **целью** обучения является формирование основ художественно-эстетической, духовно-нравственной культуры учащихся, ознакомление с национальным и мировым искусством, развитие потребности в художественно-творческой деятельности.

Для реализации данной цели ставятся следующие **задачи**:

формирование представлений о нравственно-эстетических ценностях национального культурного наследия, воспитание чувства уважения к культурному наследию других народов;

воспитание эстетического отношения к действительности, искусству, явлениям художественной культуры, развитие эстетических чувств и основ эстетического вкуса;

развитие способностей эстетического восприятия и оценки произведений искусства разных видов и жанров;

обучение основам изобразительной грамоты; совершенствование практических умений и навыков изобразительной, декоративно-прикладной и конструкторско-дизайнерской деятельности, лепки;

развитие зрительного восприятия, композиционной и колористической культуры, пространственного мышления, воображения;

развитие художественно-творческих способностей и творческой активности учащихся.

У учащихся при ведущей роли познавательной деятельности формируются элементы представлений, знаний об эстетических и художественных явлениях. Опыт накопленных эмоционально-чувственных впечатлений и эстетических переживаний находит отражение в *художественно-творческой деятельности*, способствует развитию творческого потенциала, художественно-творческих способностей. Формой художественного творчества учащихся является система изобразительно-выразительных средств пластических (пространственных) искусств.

В результате художественного творчества учащиеся приобретают навыки создания *художественных образов*. Художественно-эстетические качества работ учащихся будут совершенствоваться в процессе овладения ими знаниями в области того или иного вида искусства (графики, живописи, скульптуры, архитектуры, декоративно-прикладного искусства, дизайна).

Усиление практико-ориентированной направленности образовательного процесса обусловило переход к компетентностному подходу в определении целей и результатов художественно-эстетического образования.

Реализация компетентностного подхода в преподавании изобразительного искусства предусматривает интеграцию знаний и творческую самореализацию личности, формирование у учащихся **ключевых компетенций** – личностных, метапредметных и предметных.

К *личностным компетенциям* относятся:

ценностное отношение к национальному искусству своего народа и народов мира;

художественно-образное мышление, наблюдательность и воображение;

наличие эстетических интересов и потребностей, эмоционально-ценностных критериев жизнедеятельности.

Метапредметными компетенциями, формируемыми при изучении изобразительного искусства, являются:

владение умением «творческого видения»;

умение рационально организовать процесс художественно-творческой деятельности;

стремление общаться по поводу искусства, владение культурой со-творчества.

Предметными (художественно-эстетическими) компетенциями (по Б.М. Неменскому) выступают:

знание видов и жанров пластических искусств, особенностей видов художественной деятельности: изображения, конструирования, декорирования (украшения);

понимание художественно-образной природы искусства;

способность эстетически воспринимать, эмоционально оценивать и анализировать (с посильным применением искусствоведческой терминологии) произведения искусства, объекты и явления природы;

применение специальных знаний, умений и навыков в процессе изображения объектов, конструирования изделий из бумаги, лепки из пластилина, глины, соленого теста, создания образов в разных художественных техниках (аппликация, мозаика, коллаж, вытинанка и др.).

Основные разделы учебной программы

«Эстетическое восприятие действительности и произведений искусства» (включает 2 подраздела: «Эстетическое восприятие действительности», «Восприятие произведений искусства»);

«Практическая художественно-творческая деятельность» (включает 4 подраздела: «Освоение технологических особенностей художественных техник», «Изображение на плоскости», «Лепка», «Декоративно-прикладная деятельность и дизайн»).

«Эстетическое восприятие действительности» как составная часть художественной деятельности имеет в программе относительно самостоятельную систему учебных задач по формированию эстетического сознания и эстетических чувств учащихся.

Особое внимание уделяется сфере эстетических и этических ценностей национальной культуры, духовно-эстетического совершенствования человека, эстетического освоения природного мира и мира «второй природы» – архитектурной и предметной среды обитания человека.

Задачей данного содержательного компонента программы является целенаправленное развитие у учащихся наблюдательности, визуального восприятия формы и цвета предметов, умения определять оттенки цвета объектов природы.

С целью систематического развития у учащихся сознательного подхода к восприятию эстетического в окружающей действительности содержание данного раздела в структуре программы от класса к классу постепенно расширяется. Значительное место должно быть отведено видеозаписям в природу, рассматриванию и анализу фотоснимков пейзажей, архитектурных сооружений, машин, одежды, мебели – всего, что может содействовать развитию эстетической чуткости, накоплению зрительных впечатлений, развитию способности замечать прекрасное и особенное в привычном окружении.

Содержательный компонент «*Восприятие произведений искусства*» способствует освоению предмета на искусствоведческом уровне. Его задачей является формирование ключевых ориентиров восприятия произведений изобразительного искусства, расширение художественного кругозора учащихся, изучение теоретических основ изобразительного искусства, освоение его языка, системы выразительных средств.

В результате освоения содержания данного подраздела программы учащиеся получают представление о роли искусства в жизни человека и общества, об основах национального и мирового искусства, особенностях различных видов и жанров изобразительного искусства, их взаимосвязи.

При освоении учащимися произведений отечественного художественного наследия воспитывается любовь к родной культуре, ощущение ее национального своеобразия, стремление продолжать художественные традиции. Особое внимание уделяется знакомству с творчеством профессиональных и народных мастеров, местными художественными достопримечательностями. Изучение памятников архитектуры и изобразительного искусства, художественных промыслов и ремесел своего региона не только способствует вовлечению учащихся в творчество на основе местных традиций, но и прививает любовь к родному краю, уважение к людям, живущим рядом, формирует желание беречь и приумножать художественное достояние своего села или города и т.п.

При ознакомлении учащихся с материалом, включенным в подраздел программы «*Восприятие произведений искусства*», очень важным является развитие навыков восприятия и анализа произведений отечественного и мирового искусства, формирование знаний и представлений о творчестве художников. Развиваются способности учащихся сопереживать и эмоционально откликаться на произведение изобразительного искусства, его содержание, умение выразить к нему свое отношение. Учащиеся получают навыки восприятия произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства, раскрывают его содержание на основе усвоенных понятий и терминов, отмечают доступные их пониманию художественные средства и раскрывают их роль в создании художественного образа.

Перечень художественных произведений, предложенных в программе, является примерным. В некоторых случаях учителю рекомендуется самостоятельно выбрать произведения для ознакомления учащихся (подбор наглядно-дидактического материала по восприятию должен осуществляться в соответствии с тематикой раздела, возрастными особенностями учащихся). Приоритетное значение имеет ознакомление обучающихся с произведениями белорусского художественного наследия.

Эстетическое восприятие действительности и произведений искусства (через демонстрацию мультимедийных презентаций) должно осуществляться на каждом занятии, кроме тех, которые отводятся на изучение основ изобразительной грамоты. Восприятие объектов, явлений действи-

тельности и произведений искусства, их многоаспектный анализ предшествуют выполнению практической работы: в начале занятия предполагается беседа (мультимедийная презентация), следующая его часть – практическая реализация темы (создание творческой композиции, лепка, декорирование изделий (эскиз росписи, украшения одежды и т.п.)).

Время, отведенное на изучение учебного содержания раздела «Эстетическое восприятие действительности и произведений искусства», распределяется в течение учебного года, суммарно составляет в IV классе 5 учебных часов.

При изучении материала, включенного в раздел программы «Эстетическое восприятие действительности и произведений искусства», предусматриваются следующие *виды деятельности*:

- сравнение формы и окраски объектов природы;
- словесная зарисовка особенностей дневного и вечернего освещения, сравнение окраски предметов при холодном и теплом дневном освещении;
- подготовка и презентация устного сообщения «Красота объектов и явлений природы»;

- восприятие и обсуждение художественных произведений по темам, рекомендованным в разделе программы;

- подготовка и презентация устного сообщения «Виды и жанры изобразительного искусства», «Выразительные средства живописи», «Выразительные средства графики», «Выразительные средства скульптуры» и др.

Кроме этого, на уроке могут быть организованы:

- подготовка и презентация устного сочинения «Красивое в природе и жизни», «Какой цвет у снега», «Какой цвет у осени» и др.;

- конкурс на лучшее чтение стихотворения о красоте пор года, природных явлений и др.;

- видеоэкскурсии по залам краеведческих и художественных музеев.

В основу содержательного компонента **«Практическая художественно-творческая деятельность»** положен принцип систематического развития у учащихся умений художественного моделирования мира. В процессе освоения содержания данного раздела, осуществляемого на художественно-творческом уровне, приобретается опыт творческой деятельности, развиваются художественные способности учащихся в области цвето- и формообразования, осваиваются пространственные явления, формируются навыки лепки, декоративно-прикладной деятельности, художественного конструирования (дизайна).

На занятиях изобразительным искусством учащиеся рисуют и лепят с натуры, по памяти, по представлению, конструируют, выполняют работы в различных художественных техниках.

Процесс практической художественно-творческой деятельности требует создания условий для проявления у учащихся чувства радости художественного труда, уверенности в своих силах, активности в выборе худо-

жественных средств, техники и материала при выполнении учебных и творческих заданий (композиций), формирования умений самостоятельно выбирать сюжет и воплощать творческий замысел на практике.

Содержание раздела «Практическая художественно-творческая деятельность» включает:

- освоение технологических особенностей художественных техник;
- изображение на плоскости;
- лепку;
- декоративно-прикладную деятельность и дизайн.

Освоение технологических особенностей художественных техник предусматривает ознакомление с особенностями, техническими приемами и способами работы с различными изобразительными материалами в разных художественных техниках. Большое значение имеет наглядный показ (демонстрация) учителем приемов работы с материалами и инструментами.

Изображение на плоскости включает рисование с натуры, по памяти, по представлению после непосредственных наблюдений или по воображению, выполнение сюжетно-тематических композиций, а также выполнение набросков.

Содержание практической деятельности подраздела предполагает решение четырех основных групп учебных задач:

- 1) композиция;
- 2) форма, пропорции, конструкция;
- 3) цвет и освещение;
- 4) пространство и объем.

Освоение данных групп учебных задач, лежащих в основе изобразительной грамотности, должно быть подчинено сознательному решению художественного образа в соответствии с возрастными возможностями учащихся.

Главное в работе **по композициям** – освоение всей поверхности листа бумаги и заполнение его изображением, а в лепке и декоративной работе – создание цельной формы. Учащиеся учатся отбирать для композиции объекты изображения, отвечающие замыслу, и рисовать их крупно.

В работе **над формой** важно учить чувствовать образный характер формы, стремиться к последовательному образному усложнению при ее отображении. Моделировка формы и объема осуществляется тоном и цветом. Для выработки навыков анализа формы и ее воплощения в художественном образе большое значение имеют занятия лепкой, декоративно-прикладной деятельностью, конструированием, на которых учащиеся активно работают с объемной формой.

Особое внимание уделяется реалистичной передаче **пропорций** и **конструкции** изображаемых предметов.

В работе **с цветом** ставится задача видеть цвет многообразно, различать и составлять нужные оттенки посредством смешения красок. Однако

обучение основам цветоведения имеет своей целью колористическое решение того или иного художественного образа в практической творческой деятельности.

Практическому использованию закономерностей передачи **пространства** должны предшествовать наблюдения перспективных изменений размеров предметов окружающей среды и объектов природы. При подготовке учащихся к выполнению творческих работ главное внимание уделяется формированию понятий об изломе плоскостей и границе излома (границе пола и стены, видимой границе земли и неба) и умению правильно размещать предметы на поверхности пола или земли.

Лепка предусматривает ознакомление учащихся с приемами и способами лепки, лепку рельефа и объемных форм.

Декоративно-прикладная деятельность и дизайн предусматривает ознакомление с приемами декоративного обобщения форм и цвета предметов (объектов), видами орнамента, основными композиционными схемами декора произведений декоративно-прикладного характера, выполнение композиций из природного материала (листья, цветы, травы и т.п.), в техниках «аппликация», «монотипия», «трафарет», выполнение рельефных композиций из бумаги, конструирование объемных игрушек на основе разверток геометрических тел и др.

Сочетание изобразительной деятельности с объемно-пространственными видами работ (лепкой, конструированием, моделированием), комбинирование теоретического изучения основ изобразительной грамоты с анализом формы, пропорций и конструкции предмета, применение и чередование материалов и художественных техник (гуашь, акварель, цветные мелки (карандаши), тушь, пластилин, глина, аппликация, вытинанка, монотипия, трафарет и др.) позволит учащимся получить представление о многообразии средств для создания художественного образа и будет способствовать осознанному выбору материала в зависимости от содержания и замысла работы.

Учителю предоставляется возможность выбора изобразительных материалов для выполнения учащимися творческого задания с учетом их пожеланий, предпочтений и возрастных особенностей.

С целью индивидуализации художественно-творческого процесса, максимального учета интересов и запросов учащихся в программе предлагается несколько тем для освоения определенной учебной изобразительной задачи. Темы являются примерными, учитель может корректировать их по собственному усмотрению. В отдельных случаях допускается свободный выбор учащимися техники выполнения композиции, если это не противоречит поставленной учебной задаче.

Практическая художественно-творческая деятельность взаимосвязана с восприятием и анализом произведений искусства, наблюдениями учащихся за объектами и явлениями природы (через экскурсии и демонстрацию мультимедийных презентаций, репродукций художественных произ-

ведений и фотоснимков). Наброски и зарисовки, выполненные во время экскурсий на природу и просмотра мультимедийных презентаций, могут служить основой для решения художественного образа при создании учащимися творческих композиций.

Время, отведенное на изучение учебного содержания раздела «Практическая художественно-творческая деятельность», распределяется в течение учебного года, суммарно составляет 30 учебных часов.

При изучении материала, включенного в раздел программы **«Практическая художественно-творческая деятельность»**, предусматриваются следующие виды деятельности:

- сравнение формы, пропорций и конструкции изображаемых объектов;
- сравнение композиционного решения художественных произведений, вычленение особенностей пространственного расположения изображенных объектов;

- сравнение колористического решения художественных произведений, вычленение особенностей моделировки объема изображенных объектов, передачи состояния и настроения природы и т.п.;

- сравнение пластического решения образов художественных произведений разных видов изобразительного и декоративно-прикладного искусства;

- практическое выполнение художественно-творческих работ по темам, рекомендованным в разделе программы.

Кроме этого, на уроке могут быть организованы:

- подготовка и презентация устного сочинения «Особенности передачи объема предметов быта», «Особенности стилизации растительных и животных форм», «Особенности конструирования объемной игрушки на основе развертки конуса (цилиндра, куба)» и др.;

- конкурс на лучшую творческую композицию, изделие, поделку и др. (Проводится в рамках мини-выставки при организации анализа выполненных на уроке работ и подведения итогов урока.)

На одном уроке для реализации цели и задач учебного предмета «Изобразительное искусство» целесообразно объединять учебное содержание двух разделов программы.

Программой рекомендуется следующее распределение времени по разделам программы и видам деятельности (учитель имеет право на перераспределение часов между подразделами).

Распределение учебных часов по разделам программы и видам деятельности

Разделы программы	Виды деятельности	Кол-во часов
Эстетическое восприятие действительности и произведений искусства	Эстетическое восприятие действительности	1,5
	Восприятие произведений искусства	3,5
Практическая художественно-творческая деятельность	Освоение технологических особенностей художественных техник	3
	Изображение на плоскости (У ч е б н ы е з а д а ч и: 1) композиция; 2) пространство; 3) форма, пропорции, конструкция; 4) цвет.)	15 (5) (2) (3) (5)
	Лепка	5
	Декоративно-прикладная деятельность и дизайн	7
	И т о г о	35

Методы и формы работы с учащимися разнообразны: рассказ, беседа, дискуссия, применение иллюстраций и демонстраций, просмотр мультимедийных презентаций и анализ представленного материала, самостоятельная работа с учебником, выполнение тренировочных упражнений, выполнение художественно-творческих практических работ и др.; проведение занятий, построенных по законам художественной драматургии, мастер-классов; использование нестандартных форм проведения уроков: урок-исследование, урок-практикум, урок-путешествие, урок-экскурсия, урок-игра, урок-сказка, интегрированный урок и др.; организация экскурсий

в музеи, на выставки, по городу, встречи и беседы с художниками и др.

Содержанием учебной программы не предусматривается выполнение практической работы в качестве домашнего задания. К следующему уроку (в течение недели) учащиеся должны заготовить подсобный материал, понаблюдать за определенными объектами или явлениями природы, посетить вместе с родителями (одноклассниками) художественный музей или художественную выставку и т.д. По собственному желанию учащиеся могут подобрать репродукции или литературный материал, подготовить сообщение об истории создания произведения искусства или творчестве художника, выполнить зарисовки и наброски с архитектурного или скульптурного памятника (их основной целью является ориентация учащихся на эстетическое освоение окружающего мира: природного, памятников культуры, архитектурных достопримечательностей своего города или села и т.п.).

Любого рода внеурочную изобразительную деятельность учащихся учителя необходимо поощрять.

Учебная программа по учебному предмету
«Физическая культура и здоровье»
для IV класса учреждений общего среднего образования
с русским языком обучения и воспитания

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебный предмет «Физическая культура и здоровье» решает задачи общего физкультурного образования, разностороннего физического, интеллектуального, духовно-нравственного развития и оздоровления учащихся.

Содержание учебного предмета направлено на укрепление здоровья, профилактику заболеваний, формирование здорового, физически активного образа жизни учащихся; оказывает развивающее влияние на мировоззрение учащихся, формирует психические, психофизические, морально-волевые и другие качества личности. Регулярные физкультурно-оздоровительные учебные занятия содействуют восстановлению и повышению умственной и физической работоспособности учащихся.

Специфической особенностью учебной программы учебного предмета «Физическая культура и здоровье» является использование на каждом учебном занятии разнообразных средств физического воспитания для решения триединой задачи образования, воспитания и оздоровления учащихся.

Целью изучения учебного предмета «Физическая культура и здоровье» на I ступени общего среднего образования является формирование физической культуры личности и оздоровление учащихся с учетом их возрастных особенностей.

Образовательные задачи:

формирование доступных в младшем школьном возрасте физкультурных знаний;

формирование двигательных умений и навыков;

обучение способам физкультурной деятельности;

развитие способности применять изученные физкультурные знания, использовать двигательные умения и навыки во внеурочное время;

формирование знаний, умений и навыков безопасного поведения во время организованных и самостоятельных игр и физкультурных занятий в экологически неблагоприятных условиях.

Воспитательные задачи:

воспитание отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих как к ценности;

развитие потребности в регулярной физкультурно-оздоровительной и спортивной активности;

содействие гармоничному физическому, духовно-нравственному, интеллектуальному и эмоциональному развитию;

воспитание дисциплинированности, честности, исполнительности, коллективизма, отзывчивости, смелости;

формирование межличностных отношений со сверстниками в процессе физкультурной и спортивной деятельности.

Оздоровительные задачи:

профилактика заболеваний, стрессовых состояний;
формирование навыков здорового, физически активного образа жизни;
укрепление физического здоровья учащихся;
развитие координационных и кондиционных способностей;
содействие разностороннему физическому развитию;
формирование правильной осанки.

Для повышения оздоровительного эффекта учебного предмета «Физическая культура и здоровье» учебные занятия проводятся на открытых пришкольных площадках.

Содержание учебной программы для IV класса распределено по следующим разделам:

«Основы физкультурных знаний»;
«Умения, навыки, способы деятельности»;
«Развитие двигательных способностей».

Темы раздела **«Основы физкультурных знаний»** изучаются на уроках физической культуры и здоровья в течение учебного года в форме непродолжительных рассказов, бесед (5–10 минут) и предусматривают формирование у учащихся знаний и представлений о физической культуре как части общей культуры человека.

Раздел **«Умения, навыки, способы деятельности»** включает физические упражнения, составляющие содержание «школы движений»: разновидности ходьбы, бега, прыжки, метание, лазанье, передвижение на лыжах, плавание; элементы спортивных и подвижных игр, упражнения в равновесии и в висячем положении, акробатические упражнения.

Содержание раздела **«Развитие двигательных способностей»** представлено подвижными играми и игровыми заданиями, тестовыми упражнениями для определения уровня развития двигательных способностей учащихся.

Учебная программа предусматривает преимущественное использование игровой формы проведения занятий с учащимися, что повышает эффективность решения следующих задач:

закрепление и совершенствование двигательных умений, навыков и изученных способов деятельности;

развитие координационных (точное воспроизведение пространственных, временных и силовых характеристик движений, их темпа и ритма; сохранение равновесия; быстрое и своевременное реагирование на изменяющиеся ситуации; согласованность одновременных и последовательных движений различными частями тела) и кондиционных способностей (скоростных, силовых, скоростно-силовых, общей выносливости, гибкости).

Специфика учебной программы «Физическая культура и здоровье» предусматривает:

строгий дифференцированный подбор учебного материала с учетом его освоения учащимися, отнесенными по состоянию здоровья к основной и подготовительной медицинским группам;

ежегодное выполнение унифицированных тестовых упражнений для определения индивидуального уровня развития двигательных способностей учащихся. Учащиеся II, III и IV классов выполняют тестовые упражнения два раза в учебном году – в сентябре и мае, а учащиеся I класса – только в конце учебного года;

тесную взаимосвязь содержания уроков физической культуры и здоровья с двигательной активностью учащихся в режиме учебного и продолженного дня, регулярным участием в физкультурно-оздоровительных мероприятиях.

Приоритетными для учебного предмета «Физическая культура и здоровье», изучаемого на I ступени общего среднего образования, являются:

общеучебные умения и навыки: наблюдение, анализ, измерение, оценка, сравнение, участие в диалоге;

универсальные способы деятельности: исследование несложных практических ситуаций, связанных с решением двигательных задач преимущественно в условиях игровой деятельности;

физкультурные компетенции: *моторная* (двигательная), *самоконтроля* во время занятий; *общекультурная* компетенция (в вопросах возникновения и возрождения Олимпийских игр, достижений на них отечественных спортсменов).

Результаты освоения учебного предмета «Физическая культура и здоровье» сформулированы в учебных требованиях к учащимся, которые заканчивают IV класс. Приоритетом учебного предмета является освоение содержания, значимого:

для становления гуманистической направленности личности;

повышения эмоциональной насыщенности учебной деятельности учащихся;

формирования индивидуальных норм деятельности и поведения на учебных занятиях;

становления ценностного отношения к своему здоровью;

самостоятельных занятий физическими упражнениями;

ведения здорового, физически активного образа жизни.

Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» регламентируется Министерством образования Республики Беларусь.

Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце
«Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь»
для IV класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі
з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання

ЧАЛАВЕК І СВЕТ. МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ

ТЛУМАЧАЛЬНАЯ ЗАПІСКА

Змястоўны блок «Мая Радзіма – Беларусь» з’яўляецца часткай кампанента «Чалавек і грамадства» ў вучэбным прадмеце «Чалавек і свет». Навучанне па змястоўным блоку «Мая Радзіма – Беларусь» арганізуецца ва ўмовах рэалізацыі кампетэнтнаснага падыходу да падрыхтоўкі вучняў.

Мэтай навучання па змястоўным блоку «Мая Радзіма – Беларусь», у адпаведнасці з мэтавызначэннем па вучэбным прадмеце «Чалавек і свет», з’яўляецца паступовае фарміраванне ў вучняў ведаў, спосабаў вучэбна-пазнавальнай дзейнасці, асабістага жыццёвага вопыту, неабходных для гарманічнага і адказнага ўзаемадзеяння з існуючым сацыяльна-культурным асяроддзем.

Развіццёвы кампанент мэтавызначэння арыентаваны на сацыялізацыю асобы вучняў, што звязана з іх паспяховай інтэграцыяй у сацыякультурнае асяроддзе Беларусі праз азнаямленне з гістарычным вопытам сучаснай беларускай нацыі.

Выхаваўчы кампанент мэтавызначэння накіраваны на фарміраванне асобы вучня з такімі яе характарыстыкамі, як тэрытарыяльна-культурная ідэнтычнасць і гістарычная памяць. Тэрытарыяльна-культурная ідэнтычнасць звязана з перажываннем і разуменнем вучнямі прыналежнасці да пэўнай геаграфічнай тэрыторыі як сваёй жыццёвай прасторы і месца свайго развіцця. Калектыўная гістарычная памяць уключае ў сябе сукупнасць уяўленняў і першапачатковых ведаў пра вобразы гістарычных падзей і іх удзельнікаў, а таксама здольнасць вучняў ганарыцца сваёй культурна-гістарычнай спадчынай.

Адукацыйны кампанент мэтавызначэння прадугледжвае сістэматызацыю зместу вучэбнага матэрыялу, засвоенага вучнямі на працягу навучання ў пачатковай школе, і стварэнне дыдактычных умоў для аптымальнага пераходу да сістэматычнага прадметнага навучання гісторыі Беларусі на II ступені агульнай сярэдняй адукацыі. Такая дваістая прырода навучання вызначаецца прапедэўтычным характарам змястоўнага блока.

Для дасягнення абазначанай мэты прадугледжваецца **вырашэнне комплексу задач.**

Асобасныя задачы накіраваны на актуалізацыю эмацыянальна-каштоўнаснай сферы асобы праз прыняцце вучнямі ў якасці норм сацыяльных паводзін традыцыйнай сістэмы каштоўнасцей сучаснага беларускага грамадства, на фарміраванне кампетэнцый у грамадска-палітычнай сферы, якія грунтуюцца на любові да малой радзімы і павазе да Бацькаўшчыны, а таксама выпрацоўку пачаткаў грамадзянскасці.

Метапрадметныя задачы арыентаваны на развіццё пазнавальнага інтарэсу вучняў да айчыннай гісторыі, фарміраванне кампетэнцый у пазна-

вальной сферы, накіраваных на выпрацоўку ў вучняў спосабаў набыцця інфармацыі з розных крыніц.

Прадметныя задачы прадугледжваюць сістэматызацыю і замацаванне першапачатковых уяўленняў і элементарных ведаў вучняў, фарміраванне кампетэнцый, якія звязаны з засваеннем вучнямі культурна-гістарычнай спадчыны Беларусі, звестак аб дзейнасці і творчасці выдатных асоб, аб важнейшых падзеях айчынай гісторыі.

Кірунак навучання па змястоўным блоку «Мая Радзіма – Беларусь» вызначаецца ў кантэксце стварэння ўмоў для пераемнасці з далейшым фарміраваннем у вучняў кампетэнцый пры засваенні імі сістэматычных ведаў і авалоданні спосабамі дзейнасці на II ступені агульнай сярэдняй адукацыі.

Адукацыйны падыход да прадметнага навучання вызначаецца яго прапедэўтычным характарам і *культуралагічнай канцэпцыяй зместу адукацыі*. У адпаведнасці з ёй змест навучання разглядаецца як педагагічна адабраны з навукі і грамадскага жыцця і адаптаваны да магчымасцей засваення вучнямі сацыяльнага вопыту беларускага народа, тоеснага дасягненням культуры Беларусі.

Рэалізацыя кампетэнтнаснага падыходу да падрыхтоўкі вучняў звязана з вызначэннем асабістых, метапрадметных і прадметных вынікаў навучання.

Асобасныя вынікі навучання арыентаваны на ўсведамленне вучнямі свайго месца ў прыродзе і грамадстве, якое абумоўлена роляй вучняў у сістэме сацыяльных адносін; на выхаванне пачуцця любові да малой радзімы і гонару за гісторыка-культурныя дасягненні краіны Беларусь; на паступовае засваенне асобных кампанентаў гістарычнай памяці і паважлівых адносін да прадстаўнікоў розных сацыяльных пластоў і канфесій; на першапачатковую выпрацоўку асноў грамадзянскай ідэнтычнасці, звязаных з павагай да гісторыі, культуры, дзяржаўных сімвалаў Рэспублікі Беларусь.

Метапрадметныя вынікі навучання звязаны з фарміраваннем уменняў планаваць, арганізоўваць і праводзіць самаацэнку вынікаў калектыўнай і індывідуальнай вучэбнай дзейнасці; вызначаць галоўнае ў змесце вучэбнага матэрыялу; праводзіць параўнанне і рабіць вывады; лагічна і паслядоўна будаваць расказ; рабіць мэтанакіравана запыт да крыніц неабходнай інфармацыі; даваць азначэнне паняццям; адэкватна ацэньваць свае паводзіны ў вучнёўскім калектыве.

Прадметныя вынікі навучання прадугледжваюць абавязковы мінімум прадметных ведаў і ўменняў, якімі авалодваюць вучні за перыяд навучання па змястоўным блоку «Мая Радзіма – Беларусь». Яны канкрэтызаваны ў патрабаваннях да вынікаў вучэбна-пазнавальнай дзейнасці да кожнага з раздзелаў праграмы.

Віды дзейнасці вызначаюцца ў адпаведнасці з кампетэнтнасным падыходам да падрыхтоўкі вучняў. Сярод іх – дзеянні па свядомым засваенні

зместу апавяданняў у сюжэтай форме; лакалізацыі гістарычных падзей у часе і прасторы з дапамогай картасхем (карт атласа) і стужкі часу; аднаўленні зместу паняццяў пры дапамозе гістарычнага слоўніка; характарыстыцы дзейнасці ці творчасці гістарычных асоб; успрымання і перапрацоўцы вобразна-нагляднай інфармацыі, пададзенай з дапамогай мастацкіх сродкаў; мадэліравання сваіх сацыяльных учынкаў з апорай на ўзор паводзін чалавека ў гісторыі.

Прыватнаметадычныя прынцыпы канструявання зместу навучання наступныя:

прынцып інтэграцыі грамадазнаўчых, гістарычных, геаграфічных, краязнаўчых ведаў з улікам месца змястоўнага блока «Мая Радзіма – Беларусь» як складанага і арганічнага кампанента ў вучэбным прадмеце «Чалавек і свет»;

прынцып культурна-гістарычнага асяроддзя, які прадугледжвае трансляцыю і засваенне вучнямі дасягненняў беларускага народа ў галіне матэрыяльнай і духоўнай культуры як сацыяльнага вопыту, у тым ліку ў выглядзе ідэй (думак) і каштоўнасных арыентацый чалавека ў гісторыі;

прынцып пераемнасці паміж рэчаіснасцю і гістарычным мінулым з вызначэннем аб'ектаў сучаснага сацыяльна-культурнага асяроддзя, якія маюць гістарычныя карані;

прынцып дыскрэтнасці, які абумоўлівае асінхронную пабудову зместу вучэбнага матэрыялу, г.зн. упарадкаванага не літаральна храналагічна ў паслядоўнасці гістарычных падзей, а з пункту гледжання фарміравання ў вучняў першапачатковых зборных вобразаў гістарычнага мінулага і яго ўдзельнікаў;

прынцып кантэкснасці пры апісанні гістарычных падзей і паводзін (учынкаў) людзей (равеснікаў, суайчыннікаў) у рэчышчы гістарычных дасягненняў ці грамадскіх з'яў (працэсаў);

прынцып антрапалагізацыі, які абумоўлівае засваенне зместу вучэбнага матэрыялу па алгарытме «чалавек – культура – гісторыя» з улікам магчымага вызначэння матывацыйнага кампанента і маральнасці паводзін гістарычнай асобы;

прынцып комплекснай гісторыка-культурнай характарыстыкі падзей і іх удзельнікаў пры спалучэнні створаных з дапамогай мастацкіх сродкаў наглядна-вобразных (візуальных) і вербальна-лагічных (тэкставых) форм засваення зместу, якія падаюцца па алгарытме «вобраз – слова – дзеянне».

Вучэбная праграма структуравана па раздзелах:

«Геаграфічныя і гістарычныя звесткі аб нашай Радзіме»;

«Гісторыя Беларусі ў паданнях, імёнах і падзеях»;

«Мая сучасная краіна».

У раздзеле **«Геаграфічныя і гістарычныя звесткі аб нашай Радзіме»** прадугледжваецца інтэграцыя геаграфічных і гістарычных уяўленняў і ведаў. Вучні знаёмяцца з адміністрацыйна-тэрытарыяльным падзелам Рэс-

публікі Беларусь, нацыянальным складам насельніцтва і гісторыяй сваіх продкаў (усходнеславянскіх плямён). У вучняў фарміруюцца на ўзроўні азнаямлення першапачатковыя ўяўленні аб лічэнні гадоў у гісторыі пры дапамозе стужкі часу, асабліва сцяг чытання гістарычнай карты пры дапамозе картасхем (карт атласа). Настаўнік таксама знаёміць вучняў з некаторымі гістарычнымі крыніцамі, якія з'яўляюцца помнікамі прыроды і гісторыі (камяні, курганы, рукапісныя кнігі).

Раздзел **«Гісторыя Беларусі ў паданнях, імёнах і падзеях»** змяшчае гісторыка-краязнаўчы матэрыял, у тым ліку той, што звязаны з паданнямі. Вывучэнне так званай легендарнай гісторыі з дапамогай паданняў накіравана на развіццё пазнавальнай цікавасці вучняў і засваенне зместу вучэбнага матэрыялу з улікам актывізацыі эмацыянальнай сферы асобы. Праз фарміраванне ў вучняў усведамлення значнасці чалавечага жыцця на прыкладах духоўна-маральнай дзейнасці гістарычных асоб рэалізоўваецца выхаваўчая функцыя прадметнага навучання.

Раздзел **«Мая сучасная краіна»** асвятляе гістарычныя і дзяржаўна-палітычныя аспекты грамадска-палітычнага і сацыяльна-эканамічнага жыцця Беларусі ў перыяд пасля Вялікай Айчыннай вайны, знаёміць са сталіцай нашай краіны, атрыбутамі беларускай нацыі і дзяржаўнай улады ў Рэспубліцы Беларусь.

Асабліва сцяг актывізацыі навучання па змястоўным блоку «Мая Радзіма – Беларусь» звязаны з яго месцам у вучэбным прадмеце «Чалавек і свет», што прадвызначае выкарыстанне міжпрадметных сувязей з грамадазнаўчымі, геаграфічнымі, краязнаўчымі ведамі. Асабліва сцяг актывізацыі навучання з'яўляецца асінхронны парадак падачы і засваення зместу вучэбнага матэрыялу, які абумоўлены педагагічнай мэтазгоднасцю фарміравання ў вучняў сукупнасці першапачатковых зборных вобразаў свайго роднага краю, краіны, дзяржавы, дзеянняў гістарычных асоб. Асабліва сцяг навучання звязана з засваеннем часткі вучэбнага матэрыялу праз так званую легендарную гісторыю, якая падаецца праз мясцовыя паданні. Гэтая акалічнасць патрабуе згадкі пра тое, што такія звесткі могуць мець недакладны і выдуманы змест. Яшчэ адна асабліва сцяг навучання заключаецца ў падачы і засваенні вучэбнага матэрыялу пераважна ў выглядзе апавяданняў і ў сюжэтна-вобразнай форме. Пры гэтым самастойнай крыніцай вучэбнай інфармацыі з'яўляюцца мастацкія вобразы гістарычных асоб і падзей, пададзеныя ў выглядзе малюнкаў.

На вучэбных занятках рэкамендуецца выкарыстоўваць разнастайныя метады навучання і выхавання: расказ, гутарка, самастойная работа, наглядныя метады, выкананне практыкаванняў, практычных работ і інш. З мэтай актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў выкарыстоўваюцца метады праблемнага навучання, інтэрактыўныя, эўрыстычныя, гульнявыя метады, дыскусіі, метады праектаў і інш.

Мэтазгодна спалучаць франтальныя, групавыя, парныя і індывідуальныя формы навучання, выкарыстоўваць такія віды ўрокаў, як урок-даследаванне, урок-практыкум, урок-экскурсія, урок-гульня, інтэграваны ўрок і інш.

Выбар форм і метадаў навучання і выхавання вызначаецца настаўнікам самастойна на аснове мэт і задач вывучэння пэўнай тэмы, сфармуляваных у вучэбнай праграме патрабаванняў да вынікаў вучэбнай дзейнасці вучняў з улікам іх узроставых і індывідуальных асаблівасцей.

Асаблівасць арганізацыі навучання пры засваенні гісторыка-краязнаўчага зместу вучэбнага матэрыялу абумоўлівае правядзенне экскурсій, падарожжаў, наведванне музеяў і іншых устаноў, даследчую дзейнасць вучняў, правядзенне сустрэч са знакамітымі землякамі.

Да кожнага з раздзелаў праграмы прапанаваны **дыягнастычныя сродкі ацэнкі вынікаў навучання**, якія ўяўляюць сабой комплексы прыкладных практыка-арыентаваных заданняў, што маюць рэкамендацыйны характар пры сваёй рэалізацыі ў працэсе арганізацыі вучэбна-пазнавальнай дзейнасці.

Настаўнік мае права з улікам асаблівасцей арганізацыі адукацыйнага працэсу ва ўстанове адукацыі, вучэбна-пазнавальнай дзейнасці і пазнавальных магчымасцей вучняў змяніць колькасць вучэбных гадзін і паслядоўнасць вывучэння тэм у межах часу, прызначанага для засваення матэрыялу змястоўнага блока.

Учебная программа по учебному предмету
«Трудовое обучение»
для IV класса учреждений общего среднего образования
с русским языком обучения и воспитания

ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель обучения – формирование основ технологической грамотности учащихся, включающая компоненты:

образовательный – формирование основ проектно-конструкторской, проектно-технологической, исполнительской и профориентационной компетенций;

развивающий – содействие развитию творческих способностей, манипулятивных навыков, памяти, внимательности;

воспитательный – способствование воспитанию любви к труду и природе, уважения к людям труда и результатам их деятельности; ответственности и добросовестности; аккуратности и бережливости; дисциплинированности и исполнительности, терпения и настойчивости в достижении планируемого результата; само- и взаимооценки; самостоятельности и взаимопомощи.

Задачи:

в рамках проектно-конструкторской компетенции:

ознакомление учащихся с различными видами конструкторской документации: схемой, эскизом, чертежом;

формирование опыта чтения и разработки простейшей конструкторской документации;

в рамках проектно-технологической компетенции:

ознакомление учащихся с технологическими и инструкционными картами на изготавливаемое изделие, в которых отражается последовательность преобразования предмета труда и используемые инструменты (технологическая карта) с добавлением пояснений либо инструкций по выполнению (инструкционная карта);

формирование опыта чтения технологической документации;

в рамках исполнительской компетенции:

формирование приемов и способов выполнения технологических операций обработки бумаги, картона, текстильных, природных, подручных материалов;

формирование опыта индивидуальной и коллективной трудовой деятельности по изготовлению простых изделий из различных материалов;

в рамках профориентационной компетенции:

ознакомление учащихся с содержанием труда работников различных профессий и профессионально важными качествами, необходимыми для успешной работы.

Направления обучения

Предметы труда – основные материалы: бумага, картон, текстильные материалы, подручные (пластмасса, древесина, металл), природные материалы.

Средства труда – инструменты и приспособления.

Продукты (результаты труда) – сувениры (игрушки), декоративные элементы интерьера, приспособления для работы.

Технология – последовательное преобразование предметов труда с помощью средств труда в продукты труда, имеющие потребительскую стоимость и личную значимость для учащихся.

Образовательные подходы (предметные)

Предметно-технологический подход предполагает обучение технологии в процессе изготовления конкретных изделий, осуществления определенных видов работ.

Согласно *деятельностному подходу* усвоение учащимися содержания учебного материала осуществляется в процессе собственной активной деятельности. Деятельность при этом рассматривается как источник формирования личности и главный фактор ее развития. В процессе обучения важно активное использование разнообразных видов деятельности (познавательной, проектной, коммуникативной, игровой).

Согласно *компетентностному подходу* главное в процессе обучения не формирование отдельных знаний и умений, а создание условий для развития способности осуществлять предусмотренные программой виды и способы деятельности. В содержании учебного предмета «Трудовое обучение» выделены компетенции, которые представляют собой совокупность информационных единиц, включающих теоретические сведения, способы деятельности, технологические операции и процессы, отражающие содержание и характер определенного вида деятельности.

Учебная, учебно-трудовая, трудовая деятельность, имея практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения. Компетенции как свойства индивида проявляются в виде умелости, способа личностной самореализации, формы проявления способностей. Знания, умения и навыки становятся не целью, а средством развития личности учащегося, формирования его компетенций.

Согласно *культурологическому подходу* процесс обучения должен быть направлен на формирование культуры личности. Поэтому основной целью учебного предмета является формирование основ технологической грамотности личности. Этому способствует изучение технологии ремесел, реализация принципа продуктивности, т.е. создание личностно и общественно значимого продукта деятельности, формирование культуры труда и межличностного взаимодействия в процессе учебно-трудовой деятельности.

Компетенции и содержание, обеспечивающее их формирование

Формирование предметно-конструкторской компетенции обеспечивается посредством последовательного усложнения конструкторской документации – от простых схем до чертежей разверток и сборочных единиц; предметно-технологической – от простых схем до инструкционно-технологических карт; исполнительской – благодаря усложнению изделий и осуществляемых технологических операций; профориентационной – за счет общего представ-

ления о профессиях (что делают, чем работают, что в результате получают, от чего зависит успешность работы).

Частнометодические принципы отбора содержания обучения

Принцип продуктивности предполагает создание лично и общественно значимого продукта деятельности, формирование культуры труда и межличностного взаимодействия в процессе учебно-трудовой деятельности.

Принцип преемственности предполагает опору на опыт учащихся, приобретенный на предшествующих этапах обучения. Разделы программы дошкольного образования: «Ручной труд», «Труд в природе», «Самообслуживание» и «Декоративно-прикладное искусство» получают дальнейшее развитие при изучении следующих разделов учебного предмета «Трудовое обучение»: «Технология обработки материалов»; «Технология растениеводства»; «Технология хозяйствования»; «Технология народных ремесел».

Принцип целостности предполагает включение учащихся в учебно-трудовую деятельность по реализации целостной технологии от идеи будущего изделия до его изготовления и появления новой идеи, новой конструкции изделия и/или технологии его изготовления. При этом предусматривается последовательное усложнение конструктивных и технологических особенностей изделий.

Принцип вариативности означает различные варианты образовательного процесса, позволяющие достичь целей и задач трудового обучения в соответствии с требованиями образовательного стандарта. Исходя из потребностей, возможностей, способностей учащихся, запросов родителей, возможностей материально-технической базы, особенностей социально-экономического и социокультурного окружения, учителю предоставляется возможность вносить коррективы в содержание обучения.

Принцип необходимости и достаточности теоретических сведений для выполнения практических работ. Для понимания и осуществления технологии изготовления изделий на каждом уроке акцентируется внимание на конструкционных материалах, инструментах и приспособлениях, стадиях и этапах технологии, правилах организации рабочего места и безопасной работы, критериях и показателях оценки качества изделия, а также на самооценке достижения личностных, метапредметных и предметных результатов учебно-трудовой деятельности.

Принцип интеграции и реализации межпредметных связей предполагает использование сведений из других учебных предметов в процессе познавательной и учебно-трудовой деятельности. Различают предшествующие, сопутствующие и последующие межпредметные связи. Это означает, что на занятиях по трудовому обучению можно не только опираться на знания и умения, усвоенные учащимися при изучении других учебных предметов, но и впервые знакомить с понятиями, формировать способы деятельности, которые будут в будущем применяться на занятиях по другим учебным предметам.

Изучаемые разделы

- «Технология и общество»;
- «Технология обработки материалов»;
- «Технология народных ремесел»;
- «Технология хозяйствования»;
- «Технология растениеводства»;
- «Я и мир технологий».

Дополнительная информация

(особенности организации обучения предмету)

Раздел «**Технология и общество**» позволяет учащимся осознать взаимовлияние технологии и общества (производства); актуализировать опыт, приобретенный в учреждениях дошкольного образования, создать ориентировочную основу для успешного обучения, познакомиться с правилами организации трудовой деятельности и правилами безопасной работы; анализировать стадии (идея – образ – конструкция – последовательность изготовления – изготовление – оценка – новая идея) и этапы технологии (подготовительный, основной и заключительный). Акцентируется внимание на разнообразии материалов: конструкционные (основные материалы изделий (конструкций)), природные и подручные материалы, используемые не по прямому назначению.

В рамках раздела «**Технология обработки материалов**» предусмотрено последовательное ознакомление с различными материалами:

с бумагой и картоном: с белой и цветной бумагой (I класс), картоном тонким однослойным (II класс), калькой, копировальной и гофрированной бумагой, полиграфическим и упаковочным картоном (III класс);

текстильными материалами: хлопчатобумажными тканями (I класс), льняными (II класс), шерстяными (III класс), тканями и текстильными материалами из синтетических и смешанных волокон (IV класс); нитками для шитья, вышивания, плетения;

природными материалами: шишками, желудями, каштанами, веточками, плодами рябины, боярышника, семенами ясеня, клена, ольхи (I класс), скорлупой лесных и грецких орехов, корнями деревьев, семенами липы, репейника, перьями (II класс), ракушками, камешками, яичной скорлупой (III класс), корой деревьев (IV класс);

подручными материалами: шпагатом, тонким шнуром, тесьмой, веревкой, соломинками для коктейля (I класс), картонными коробками, пластмассовыми стаканчиками, баночками (II класс), пластиковыми флаконами, деревянными изделиями (палочками для мороженого, прищепками, деталями деревянного конструктора) (III класс), проволокой (IV класс).

Это обеспечивает возможность не только ознакомления с широким перечнем материалов, но и способствует развитию фантазии, творческой самореализации учащихся. В каждом последующем классе предусмотрено использование в практической деятельности всех изученных ранее материалов.

В практической деятельности преобладает изготовление изделий по образцу (I класс), графическому изображению (II класс), эскизу и схеме (III класс), собственному замыслу (IV класс). Одновременно происходит усложнение изделий: от однодетальных до многодетальных, от плоскостных до объемных, от неразъемных до разъемных; от статичных до динамических.

Раздел **«Технология народных ремесел»** знакомит с наиболее доступными для учащихся каждого класса ремеслами:

вытинанкой (симметричная, раппортная и четырехлучевая розетковая вытинанка, изготовленная по образцу с имеющейся разметкой (I класс), симметричная, раппортная и восьмилучевая розетковая вытинанка по собственной разметке (II класс), симметричная, раппортная и шестилучевая розетковая вытинанка на основе аналогов (III класс), комбинированная вытинанка по собственному замыслу (IV класс));

флористикой (плоскостная аппликация в полосе и квадрате (I класс), стилизация изображений животных, птиц, насекомых, пейзаж (II класс), создание объемных композиций (III класс), икебана (IV класс));

соломоплетением (плоскостные (II класс) и объемные изделия из трубчатой соломы (III класс), соломенная скульптура (IV класс));

вязанием крючком (вязание цепочки из воздушных петель, полустолбика, наклеивание цепочек (III класс), вязание столбика без накида, изготовление изделий по схеме и словесному описанию (IV класс));

вышивка крестом по образцу и схеме (IV класс).

Организуя занятия в рамках данного раздела, необходимо учитывать национальные и региональные особенности социокультурного наследия (наличие художественных промыслов: соломоплетения, инкрустации соломкой, ткачества, вышивки, росписи, флористики, керамики и др.).

Раздел **«Технология хозяйствования»** способствует формированию опыта по самообслуживанию: сервировке стола к чаю (I класс), уходу за одеждой и обувью (II класс), мелкому ремонту одежды (III класс), мелкому ремонту книг (IV класс); культуры поведения в быту, воспитанию самостоятельности.

Раздел **«Технология растениеводства»** познакомит учащихся с приемами и правилами ухода за комнатными (I и II класс) и цветочно-декоративными (III и IV класс) растениями.

Раздел **«Я и мир технологий»** предназначен для подведения итогов обучения за год, анализа учебно-трудовых достижений каждого учащегося, определения уровня освоения изученных технологий. В данном разделе предусмотрено выполнение коллективных итоговых заданий «Танец бабочек» (I класс), «Цветущий луг» (II класс), «Подводное царство» (III класс), в рамках которых каждый учащийся создает изделие на заданную тему. Материалы и технологию изготовления учащиеся выбирают по собственному желанию. В IV классе на итоговом занятии проводится выставка-ярмарка изделий, изготовленных учащимися на уроках и дома.

Последовательность учебных занятий отражена в методических рекомендациях и календарно-тематическом планировании. Она учитывает подготовку подарочных сувениров к праздникам, игрушек к Новому году, возможности учащихся по сбору природного материала, а также рекомендуемую психологами смену видов трудовой деятельности.

Во всех разделах введена рубрика «Профессиональная ориентация», назначение которой – познакомить учащихся с различными профессиями, содержанием труда по ним (предмет (объект) труда, средства труда, продукт (результат) труда, основные виды работ), а также с требованиями профессии к человеку, его личностным (свойства и качества личности) компетенциям.

Основными методами трудового обучения являются демонстрация, упражнения, опыты и наблюдения, практические работы и метод проектов, которые реализуются в процессе изготовления учащимися конкретных изделий, соответствующих требованиям функциональности и эстетической выразительности (пользы и красоты). Большая часть учебного времени (не менее 80%) отводится практической деятельности учащихся. На изготовление изделия может отводиться 1 или 2 учебных занятия в зависимости от сложности конструкции и объема выполняемой работы. Учитель может выбрать любые из изделий, предложенных в учебной программе (рубрика «Примерные учебные задания»), или подобрать другие, конструкция и технология изготовления которых соответствует содержанию изучаемого раздела. Изделия могут изготавливаться по технологической карте, рисунку, представлению (на основе аналогов), по собственному замыслу. Учителю предоставляется возможность использовать около 30% учебного времени по собственному усмотрению при условии достижения требований к уровню подготовки учащихся, указанных в образовательном стандарте по трудовому обучению и в учебной программе.

Профориентационная направленность трудового обучения реализуется через беседы на учебных занятиях, встречи с людьми различных профессий, экскурсии.

В программе выделены межпредметные связи, помогающие реализовать интегративный характер предмета «Трудовое обучение».

Курсивом со звездочкой отмечены темы, которые являются необязательными для изучения и могут изучаться по усмотрению учителя.

Письменные контрольные работы программой не предусмотрены.

Учебная программа по учебному предмету
«Музыка»
для IV класса учреждений общего среднего образования
с русским языком обучения и воспитания

МУЗЫКА

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель обучения учебному предмету «Музыка» – формирование музыкальной культуры учащихся как части их духовной культуры.

Образовательный компонент цели: освоение музыкального искусства через овладение музыкальными знаниями, слушательскими, исполнительскими и композиторскими умениями; освоение художественного способа познания мира.

Воспитательный компонент цели: воспитание любви к музыке, искусству; присвоение растущим человеком ценностей, заложенных в содержании произведений искусства.

Развивающий компонент цели: развитие музыкальных, коммуникативных, творческих способностей; развитие самостоятельности и инициативности в решении творческих задач.

Сверхзадачей учебного предмета «Музыка» является выявление тесной связи музыки и жизни (Д.Б. Кабалевский). Решение сверхзадачи осуществляется через выявление жизненных истоков и жизненного содержания музыки, а также через применение в реальной жизни приобретенных в процессе обучения знаний, умений, опыта музыкальной и художественной деятельности.

Задачи:

1. Формирование предметной (музыкальной) компетенции: воспитание любви к музыке, освоение музыкального искусства (овладение музыкальными знаниями, слушательскими, исполнительскими и композиторскими умениями), развитие музыкальных способностей.

Задача решается посредством:

формирования представлений о музыке как самоценном виде искусства, ее содержании и выразительном языке;

формирования умений слушать, исполнять, сочинять музыку;

развития музыкальных способностей;

накопления опыта осуществления музыкальной деятельности.

2. Формирование надпредметной (художественной) компетенции: развитие художественного вкуса, накопление опыта самостоятельной художественно-творческой деятельности.

Задача решается посредством:

формирования представлений о музыке как неотъемлемой части художественной культуры, общности содержания различных видов искусства, различиях в их выразительных языках;

освоения художественного способа познания мира;

развития художественных способностей;

накопления опыта художественно-творческой деятельности.

3. Формирование метапредметной компетенции: развитие коммуникативных, творческих, аналитических способностей, умений решать проблемы, нести ответственность за результаты индивидуальной и коллективной работы.

Задача решается посредством:

формирования представлений о тесной связи музыки (искусства) с жизнью;

накопления опыта решения жизненных задач в процессе художественной деятельности (в индивидуальной, групповой и коллективной формах);

развития коммуникативных и творческих умений;

накопления опыта содержательного оценивания учебной (музыкальной) деятельности.

Специфика учебного предмета «Музыка» проявляется в одновременном решении всего комплекса задач в процессе обучения.

Принципы обучения и отбора содержания

Обучение учебному предмету «Музыка» осуществляется на основе следующих принципов:

принципа целостности, в соответствии с которым музыка в процессе обучения рассматривается в единстве ее составляющих: содержания, формы, жанровой основы и выразительного языка. Принцип целостности реализуется через тематическое строение содержания учебного предмета. Все темы объединены интонационной природой музыки, в каждой из них интонация проявляет одно или несколько своих значений;

принципа полихудожественности, который позволяет выйти за пределы предметного содержания и рассмотреть музыку в качестве одного из проявлений художественной культуры и во всем богатстве ее взаимосвязей с другими видами искусства. В процессе обучения акцентируются функции музыки, являющиеся общими для искусства и художественной деятельности в целом. Принцип предполагает расширение и углубление содержания обучения и воспитания за счет взаимодействия и взаимообогащения различных видов искусства. Взаимодействие искусств выстраивается вокруг общего смыслового стержня, в качестве которого выступает тематизм, структурирующий содержание учебного предмета;

принципа связи с жизнью, в соответствии с которым восприятие музыки (искусства) рассматривается в качестве художественно-образного аналога жизни, а музыкальная творческая деятельность – в качестве процесса моделирования решения жизненных проблем. Социокультурный контекст возникновения и бытования музыкального искусства становится неотъемлемой частью содержания учебного предмета; знания и умения предстают средством проникновения учащихся в мир музыки, а через него – в разнообраз-

ные проблемы жизни. Принцип связи с жизнью выступает в качестве сверхзадачи и генеральной линии обучения учебному предмету.

Отбор содержания обучения учебному предмету «Музыка» осуществляется с опорой на принципы художественной дидактики: *принципы художественности, образности, ассоциативности, интонационности и импровизационности.*

Изучаемые разделы

I класс: «Мир звуков», «Как рассказывает музыка», «Из чего выросла музыка», «О чем рассказывает музыка».

II класс: «Средства музыкальной выразительности», «Путешествие в музыкальные страны: Оперу, Балет, Симфонию, Концерт».

III класс: «Песенный, танцевальный и маршевый характер музыкальной речи», «Интонация», «Развитие музыки», «Строение (формы) музыки».

IV класс: «Музыкальная культура Беларуси», «Музыкальные путешествия».

Особенности организации обучения

Обучение учебному предмету «Музыка» осуществляется посредством использования методов проблематизации и моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр).

Проблематизация содержания учебного предмета обеспечивает рассмотрение музыкальных произведений в качестве ответов на жизненные вопросы, представленные в эмоционально-образной форме. Использование метода предполагает исследование процесса происхождения музыки, прослеживание процесса возникновения явлений и обозначения понятий. Метод позволяет превратить урок музыки в живой исследовательский процесс, подвести учащихся к пониманию закономерностей музыкальной речи как системы художественных символов, музыкальной формы как особой организации этих символов.

Метод моделирования художественно-творческого процесса направлен на воссоздание процессуальности музыкальных явлений и обеспечивает деятельностное постижение музыкального искусства. На основе проникновения в сущность искусства и его закономерности воспроизводится сам процесс происхождения искусства. Метод моделирования художественно-творческого процесса смещает акценты с изучения учебного материала на творческие проявления учащихся, позволяет им самостоятельно исследовать процессы музыкального творчества на основе рефлексии деятельности композитора, исполнителя, слушателя.

В русле компетентностного подхода методы проблематизации и моделирования художественно-творческого процесса сочетаются с проектными формами и методами работы.

Основной формой организации образовательного процесса является учебное занятие. Следование принципу «обучение искусству в формах самого искусства» определяет приоритет организационных форм, отвечающих природе искусства (урок-концерт, урок-игра, урок-мастерская, урок-театрализация, урок-клип и др.). В русле компетентностного подхода широкое распространение получают такие формы, как фасилитационные дискуссии и художественно-творческие проекты.

Фасилитационные дискуссии направлены на развитие самостоятельности учащихся в ходе освоения учебного материала, содействуют развитию критического мышления, исследовательских и коммуникативных умений. Художественно-творческие проекты предусматривают самостоятельное решение учащимися учебной задачи, обеспечивают развитие самостоятельности, способности к самоорганизации, готовности к сотрудничеству, созидательной деятельности, содействуют использованию приобретенного опыта для решения жизненных проблем.

Содержание учебного предмета (по классам)

Учебный предмет «Музыка» изучается с I по IV класс в количестве 1 часа в неделю. Процесс обучения музыке разделен на четыре этапа, соответствующие годам обучения.

Содержание учебного предмета включает:

предметные знания и умения (в области музыкального искусства);
надпредметные знания и ведущие умения (в области художественной культуры);

метапредметные (жизненные) знания и умения (находить решения проблем, брать на себя ответственность и др.).

Предметные знания и умения обеспечивают целостное постижение музыкального искусства; надпредметные знания и ведущие умения – возможность ориентироваться в многообразии проявлений художественной культуры, активное самовыражение в художественном творчестве; метапредметные (жизненные) знания и умения – эффективное решение жизненных проблем.

Содержание учебного предмета построено по линейно-концентрическому принципу. На каждом этапе обучения расширяются и углубляются представления учащихся о содержании, жанровой основе, формах и выразительном языке музыкального искусства, совершенствуются умения восприятия и практической музыкальной (художественной) деятельности.

Стержневой основой содержания учебного предмета является тематизм, в основе которого лежит разработанная Д.Б. Кабалевским система обобщенных представлений о музыке как о важной части жизни общества и самоценном виде искусства.

Первый год обучения обеспечивает формирование общего представления о музыке как об «искусстве интонируемого смысла» (Б.В. Асафьев). В ходе обучения формируются первичные представления о выразительности звукового облика мира, о жизненных истоках музыки, ее всеобъемлющем содержании, богатой палитре выразительных средств, первичных музыкальных жанрах. Восприятие и практическая музыкальная деятельность обеспечивают освоение позиций композитора, исполнителя, слушателя в целостности музыкальной коммуникации.

Формируются следующие элементы компетенций:

знания (на уровне представлений):

о звуковой палитре окружающего мира;
всеобъемлющем содержании музыки, его жизненных истоках;
пульсации как жизненном явлении и ее проявлении в музыке;
первичных музыкальных жанрах;
выразительном языке музыкального искусства;

умения:

эмоционально воспринимать и понимать музыкальные произведения;
выразительно исполнять песни и инструментальные композиции;
активно проявлять себя в художественном творчестве.

На **втором году обучения** осуществляется конкретизация представлений о выразительном языке музыкального искусства. На основе накопленного опыта практической музыкальной деятельности вводятся термины, обозначающие основные средства музыкальной выразительности (ритм, темп, тембр, лад, регистр, динамика). Осуществляется ознакомление с жанрами профессиональной музыки – оперой, балетом, симфонией, концертом. Формируются представления об инструментах симфонического оркестра.

Формируются следующие элементы компетенций:

знания (на уровне представлений):

о средствах музыкальной выразительности, их роли в «строительстве» исторически сложившихся музыкальных форм;
жанрах профессиональной музыки (опере, балете, симфонии, концерте);
инструментах симфонического оркестра;

умения:

эмоционально воспринимать и понимать музыкальные произведения;
выразительно исполнять песни и инструментальные композиции;
активно проявлять себя в художественном творчестве.

Содержание **третьего года обучения** направлено на формирование представлений о музыке как части художественной культуры. Осваиваются категории и понятия, свойственные различным видам искусства (форма, интонация, композиция, ритм и др.).

Формируются следующие элементы компетенций:

знания (на уровне представлений):

о песенности, танцевальности, маршевости;

интонации и ее различных значениях;
источниках и способах развития музыки;
музыкальном формообразовании, разнообразии музыкальных форм;

умения:

определять песенную, танцевальную, маршевую основу музыкальных произведений;

создавать, исполнять, воспринимать интонации различного характера с использованием возможностей различных видов искусства;

наблюдать за развитием музыки, самостоятельно осуществлять ее развитие;

выражать творческий замысел в музыкальной (художественной) форме;

эмоционально воспринимать и понимать музыкальные произведения;

выразительно исполнять песни и инструментальные композиции;

активно проявлять себя в художественном творчестве.

Содержание *четвертого года обучения* посвящено социокультурному измерению музыкального искусства. Осуществляется обобщение представлений о содержании, выразительном языке, формах и жанрах музыки. Рассмотрение музыкальных явлений происходит в широком жизненном контексте.

Формируются следующие элементы компетенций:

знания (на уровне представлений):

о социокультурном измерении музыкального искусства;

сходстве и различиях в музыкальных культурах разных народов;

соотношении народного и композиторского, классического и современного, светского и духовного, национального и интернационального в музыкальном искусстве;

коммуникативных возможностях музыкального выразительного языка;

умения:

различать по характерным признакам произведения профессиональной и народной, классической и современной, светской и духовной музыки;

по характерным признакам определять принадлежность музыкального произведения к культуре определенного народа;

осуществлять коммуникацию посредством выразительного языка музыкального искусства;

эмоционально воспринимать и понимать музыкальные произведения;

выразительно исполнять песни и инструментальные композиции;

активно проявлять себя в художественном творчестве.

С целью сохранения и живого бытования нематериального культурного наследия в каждом классе осваивается рамочное содержание, обеспечивающее накопление опыта календарно-обрядовых действий в соответствии с традициями региона.

Линейно-концентрический принцип построения содержания учебного предмета «Музыка» обуславливает использование следующих **видов дея-**

тельности в течение всего периода обучения: слушание, пение, игра на музыкальных инструментах, пластическое интонирование (свободное дирижирование), сочинение, импровизация, ритмодекламация, театрализация, словесное, графическое, пластическое моделирование, иные виды художественной деятельности.

Оценочная деятельность предстает в качестве связующего звена между познавательной и преобразовательной деятельностью и, вследствие этого, является неотъемлемой частью художественного творчества. Обучение учебному предмету в русле компетентностного подхода предполагает расширение пространства оценочной деятельности за счет широкого использования самооценки и взаимооценки.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

35 часов

І полугодие **МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БЕЛАРУСИ (16 ч)**

Примерное планирование темы

Музыка – зеркало и душа народа (1 ч). Отражение в музыке исторических событий, жизненного уклада белорусов, черт национального характера. Народная и профессиональная музыка. Музыка в жизни современного человека. Позывные белорусского радио.

Рождение и жизнь белорусской песни (2 ч). Жизненное содержание и жанровое многообразие белорусских народных песен. Отражение различных граней жизни белорусского народа в трудовых, календарно-обрядовых, шуточных, колыбельных, детских песнях. Рождение народной песни. Импровизация. Передача жизненного опыта от поколения к поколению через народную песню. Вариационность, переменный лад и размер как характерные особенности народной песни. Народная манера исполнения (подголосок, подводка, втора). Варьирование народной песни.

Осенние песни (1 ч). Передача в песне состояния осенней природы. Имитация трудовых процессов, характерных для поры сбора урожая. Образы осенней природы в музыке белорусских композиторов.

Музыка в сказках белорусского народа (1 ч). Преобразующая сила музыкального искусства, запечатленная в белорусских народных сказках. Народные инструменты, музыканты-исполнители в сказках белорусского народа. Умение услышать «звучание музыки» в сказке. Создание собственных музыкальных иллюстраций к белорусским сказкам. Сказочные образы в творчестве белорусских композиторов.

Музыка в играх белорусского народа (1 ч). Игры в жизни белорусского народа. Передача жизненного опыта от поколения к поколению через игру. Игры в народных обрядах и праздниках. Особенности проведе-

ния игр в зимний, летний, осенний периоды. Роль музыки в белорусских народных играх. Умение организовать игру и участвовать в ней.

Белорусские музыкальные инструменты (2 ч). Роль народных инструментов в жизни белорусского народа. Многообразие белорусских народных инструментов. Внешний вид, тембровые характеристики инструментов, способы игры на них. Составы традиционных ансамблей народной музыки. Использование белорусских народных инструментов в творчестве белорусских композиторов. Народные инструменты в жизни современного белоруса.

Танцевальная культура моего народа (2 ч). Жанровое разнообразие белорусских народных танцев. Песни-танцы. Характерные рисунки и основные ходы белорусских танцев. Исполнение основных ходов белорусских танцев. Создание простых композиций из движений. Белорусские народные танцы в творчестве белорусских композиторов.

Музыка рассказывает о прошлом нашей Родины (3 ч). История белорусского народа в народной музыке и произведениях профессиональных композиторов. Исторические песни. Творчество Я.Д. Голланда, М. Радзивилла, М.К. Огинского. Песни Великой Отечественной войны. Произведения современных белорусских авторов, рассказывающие об исторических событиях.

Музыка в народных обрядах и праздниках (Каляды) (2 ч). Музыка в народных обрядах и праздниках (Каляды). Колядные персонажи, песни, игры. Традиции колядования в жизни наших предков и современных белорусов. Произведения белорусских композиторов, отражающие традиции колядования.

Обобщающий урок по теме «Музыкальная культура Беларуси» (1 ч)

Примерный музыкальный материал

«Дзяржаўны гімн Рэспублікі Беларусь». Муз. Н. Соколовского, сл. М. Климковича и В. Каризны.

Белорусские народные песни «Частуйцеся, госці», «Чаму ж мне не пець», «А ў нашага пана дажыначкі рана», «Ой, мамачка, восень», «Ой, там у бару сасна шумела», «Чаго ты, лося, чаго ты, дзікі», «На Дунаёчку», «У нас сягоння дажыначкі», «Вецярок вее, жыта палавее», «Ярная», «Дубровушка ды зялёная», «Бачыць маёвочка», «Ох, і сеяла Ульяніца лянок», «Сіўка-варонка», «Як паставіў верабейка на сметнічку хатку», «Зайграй жа мне, дударочку», «Шчодры вечар», «Шчодрык-Петрык», «Ой, калядачкі, вы вярніцеся», «Прыехала Каляда ўвечары», «А ў заінькі тры думухны», «Го-го-го, каза», «На нова лета», «Ой, рана-рана куры запелі», «Бегла Калядка пешкам-пешкам».

Белорусская народная песня «Ішоў казёл» в обработке В. Прохорова.

Белорусские народные танцы «Юрочка», «Микита», «Янка-полька», «Крыжачок», «Бульба-полька», «Метелица», «Кадрыля».

«Радзіма, мая дарагая». Муз. В. Оловникова, сл. А. Бачило.
«Наша Радзіма». Муз. А. Безенсон, сл. Л. Глинской.
«Завешся ты ласкава Белай Руссю». Муз. Л. Захлевнога, сл. В. Лученок.
«Адлёт жураўлёў». Муз. народная, сл. Якуба Коласа.
«Журавінка». Муз. Н. Литвина, сл. И. Титовца.
«Песенька сяброў», «Лічылка». Из мюзикла «Прыгоды ў замку Алфавіт». Муз. В. Войтика, сл. С. Климкович.
«Калабок». Муз. О. Чиркуна, сл. И. Титовца.
«Мы помним радость сорок пятого». Муз. Э. Зарицкого, сл. М. Ясеня.
Приветствие Национального академического народного хора Республики Беларусь имени Г. Цитовича (на основе свадебной народной песни «Частуйцеся, госці»).

«Цымбалы». Муз. О. Воинской, сл. И. Титовца.
«Гудчык». Муз. И. Лученка, сл. К. Маркса.
«Мірскі замак». Муз. В. Кистеня, сл. И. Титовца.
«Пришла зима с морозами». Муз. В. Войтика, сл. О. Высотской.
«Ночь тиха». Муз. Ф. Грубера, сл. Й. Мора.
«Што прыносіць Новы год?». Муз. А. Безенсон, сл. Л. Дайнеко.
«Жураўлі на Палессе ляцяць». Муз. И. Лученка, сл. А. Ставера.
«Явар і каліна». Муз. Ю. Семеняко, сл. Янки Купалы.
И. Жинович. «Белорусские танцы».
Н. Чуркин. Симфониетта «Белорусские картинки» (фрагмент по выбору).

В. Каретников. «Улетают птицы» (из сюиты «Времена года»).

С. Кортес. «Танец феи».

В. Войтик. «Колядовщики» из симфонической сюиты «Забавы».

Д. Лыбин. «Неўрачысты выхад праз негалоўную браму» (из цикла «Музыка для горада Нясвіжа»).

В. Курьян. Танец красавиц из пасторали «Идиллия».

«Остромечевская рукопись», известная под названием «Полацкі сшытак» (фрагменты по выбору учителя).

Я.Д. Голланд. Ария Агатки из оперы «Агатка, альбо Прыезд пана».

М.К. Огинский. Полонезы a-moll, F-dur.

Духовные канты «Нова радость стала», «Скиния золотая», «Дар ныне пребогатый» в обработке Л. Шлег.

Л. Шлег. «Ave Maria».

В. Оловников. Симфоническая поэма «Партизанская быль».

А. Богатырев. Ария Апанаса (из оперы «У пушчах Палесся»).

Е. Глебов. «Ночь в Париже», «Гавот» (из музыки к пьесе «Три мушкетера»).

Способы деятельности: выявление жизненного содержания музыки; наблюдение за развитием мелодии; характеристика (анализ) особенностей музыкальной речи, средств музыкальной выразительности; разучивание и выразительное исполнение белорусских песен, произведений белорусских композиторов; варьирование мелодий; определение на слух и характеристика белорусских народных инструментов, мелодий белорусских песен и танцев; инструментовка музыкальных фрагментов; имитация движений, присущих различным видам трудовой деятельности, в процессе исполнения трудовых песен; инсценировка песен; исполнение основных ходов белорусских танцев (по выбору учителя); подготовка исследовательского или художественно-творческого проекта по теме полугодия.

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Иметь представление:

о/об характерных особенностях музыки белорусского народа;
музыке народной и композиторской;
отражении истории и жизни белорусского народа в народной музыке и произведениях профессиональных композиторов;
календарно-обрядовом цикле;
характерных особенностях народной музыки (вариационность, переменный лад и размер);
народной исполнительской манере;
роли музыки в белорусских народных сказках и играх;
белорусских народных инструментах (внешний вид, тембровые характеристики, традиции использования);
белорусских народных танцах (жанровое многообразие, основные рисунки и ходы; традиции исполнения), песнях-танцах;
городской танцевальной культуре;
музыкальной культуре современного города и села.

Уметь:

(группа частных умений)

слушать и исполнять песни календарно-обрядового цикла;
характеризовать тембры белорусских народных инструментов;
использовать отдельные инструменты при исполнении и сочинении;
принимать участие в народных праздниках (исполнять песни, участвовать в играх и др.);
определять на слух мелодии белорусских народных танцев, характеризовать различными способами их рисунки, выразительно исполнять основные ходы; самостоятельно создавать простые композиции;
эмоционально откликаться на звучание музыки, давать характеристику музыкальному образу;

осуществлять музыкальную деятельность в позициях слушателя, исполнителя, композитора;

(группа ключевых умений)

использовать средства музыкального искусства для творческого самовыражения;

участвовать в организации и выполнении коллективных творческих работ;

давать содержательную оценку результатам учебной деятельности.

Использовать приобретенный опыт:

в ходе участия в народных праздниках;

в семейном, любительском музицировании;

при реализации исследовательских, художественно-творческих (в том числе мультимедийных) проектов, посвященных культуре Беларуси;

при презентации национальной культуры.

П о л у г о д и е

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПУТЕШЕСТВИЯ (19 ч)

Примерное планирование темы

Музыка – язык дружбы и взаимопонимания между народами (1 ч). Музыка – язык, не требующий перевода. Средства музыкальной коммуникации и особенности их использования. Композитор, исполнитель, слушатель. Осмысление накопленного опыта слушания, исполнения, создания музыкальных произведений. Роль музыки в установлении взаимопонимания между народами, формировании уважительного отношения к иным культурам.

Музыка наших соседей – русского, украинского, польского, прибалтийских народов (4 ч). Характерные особенности музыки русского, украинского, польского, прибалтийских народов. Наличие схожих черт в музыке славянских народов. Наличие схожих черт, традиций бытования музыкального искусства в странах-соседях. Определение сходства и различия в народной и профессиональной музыке белорусского, русского, украинского, польского, прибалтийских народов. Выразительное исполнение музыки русского, украинского, польского, прибалтийских народов.

Музыка в народных обрядах и праздниках (Масленица, Гуканне вясны, Саракі) (1 ч). Музыка в народных обрядах и праздниках (Масленица, Саракі). Традиции празднования Масленицы, зазывания весны в жизни наших предков и жизни современных белорусов. Участие в обрядах. Произведения белорусских композиторов, отражающие традиции празднования Масленицы и зазывания весны. Создание закличек.

Музыкальное путешествие по Европе (4 ч). Музыкальная культура Европы (музыкальная культура двух стран по выбору или обзор). Традиции европейской музыкальной культуры. Творчество И.С. Баха; компози-

торы венской классической школы: Й. Гайдн, В.А. Моцарт, Л. ван Бетховен; музыкальная культура Италии: скрипичные мастера Амати и Гварнери, творчество Н. Паганини, Дж. Верди; музыкальная культура Норвегии: творчество Э. Грига. Вклад европейской музыкальной культуры в мировую музыкальную культуру. Осмысление опыта исполнения произведений композиторов-классиков.

Причудливые интонации восточной музыки (2 ч). Характерные особенности восточной музыки. Музыкальная культура Японии и Китая. Особенности музыкального языка. Пентатоника. Народные инструменты. Выразительное исполнение вокальных и инструментальных произведений. Произведения белорусских авторов, передающие впечатления от посещения стран Востока.

Узоры африканских ритмов (2 ч). Характерные особенности музыки народов Африки. Ведущая роль ритма в африканской музыке. Народные инструменты. Особенности исполнительской манеры. Выразительное исполнение характерных ритмов музыки народов Африки. Произведения профессиональных композиторов, в которых использованы характерные черты африканских ритмов.

Музыка Америки (2 ч). Жанровое многообразие музыкальной культуры Америки. Истоки возникновения джаза. Характерные особенности джазовой музыки. Музыка профессиональных композиторов, передающая характерные особенности джаза. Творчество Дж. Гершвина.

Музыка народов, населяющих Республику Беларусь (1 ч). Музыка народов, населяющих Республику Беларусь (рамочное содержание). Музыкальная культура народов, населяющих Республику Беларусь, как часть белорусской музыкальной культуры. Характерные особенности музыки национальной общности (по выбору). Культурные традиции национальной общности. Республиканский фестиваль национальных культур.

Музыка в народных обрядах и праздниках (Купалле) (1 ч). Музыка в народных обрядах и праздниках (Купалле). Традиции празднования Купалья в жизни наших предков и жизни современного белоруса. Купальские обряды. Произведения белорусских композиторов, отражающие традиции празднования Купалья.

Обобщающий урок по теме «Музыкальные путешествия» (1 ч).

Примерный музыкальный материал

Белорусские народные песни: «Спі, сыночак міленькі», «А сёння ў нас Масленка», «На вуліцы Масленіца», «А на гарэ сонца», «На вуліцы дзеўкі гулялі», «Ды была ў бабкі курка рабенька», «Агу, вясна, агу, красна», «Вясна-красна», «Песенька мая харошая», «Ой, вясна, вясна, вясначка», «Ой, вясна, ой, вясна», «Гаспадарочак, слаўны паночак», «Жавароначкі, прыляціце», «Ой, праляталі ды два галубочкі», «У нас сёння Купалачка»,

«На святого Яна дзеўкі зелле рвалі», «Шла Купалка па вуліцы», «Цяпер Купала, а заўтра Ян», «Ой, рана на Ёвана».

Русские народные песни: «Вниз по матушке, по Волге», «В сыром бору тропина».

Традиционные еврейские мелодии: «Хава нагила», «Семь сорок».

Татарские плясовые частушки.

Украинские народные песни: «Щедрик», «Сіяв мужик просо», «Журавель».

Литовские народные песни: «Солнышко вставало», «Холил конька я».

Латышская народная песня «Вей, вей, ветерок». Обработка А. Юрьяна, русский текст К. Алемасовой.

Польская народная песня «Висла».

Французские народные песни: «В Авиньоне на мосту», «Пастушья песня», «Братец Яков».

Итальянская народная песня «О мое солнце».

Традиционная африканская песня «Сияхамба».

Африканская детская народная песня «Ветер лагуны». Русский текст В. Сибирского.

Церемониальные праздничные танцы в кенийской деревне.

Традиционный польский танец «Мазурка».

Японские народные песни «Вишня», «Потанцуем».

«Купалінка». Муз. В. Теравского, сл. М. Чарота.

«Рамонка». Муз. И. Лученка, сл. А. Вольского.

«Песня про Нёман». Муз. Н. Соколовского, сл. А. Астрейко.

«Моя Россия». Муз. Г. Струве, сл. Н. Соловьевой.

«Ослик мой, быстрее шагай». Муз. В. Доморацкого, сл. народные, пер. с французского Н. Гернет и С. Гиппиус.

«Бьют тамтамы». Муз. Г. Струве, сл. А. Барто.

«Джаз». Муз. Я. Дубравина, сл. В. Сулова.

«Родные просторы». Ковбойская песня. Русский текст Ю. Хазанова.

«Птицы над взморьем». Муз. Х. Ретаро, сл. К. Тарияки.

«Цыплята». Муз. Г. Гусейнли, сл. Т. Муталлибова.

«Мальчик и сверчок». Муз. Р. Паулса, сл. Аспази.

«Заход солнца». Муз. Э. Грига, сл. А. Мунка, пер. С. Свириденко.

«Мы ідзем гукаць вясну». Муз. В. Серых, сл. И. Титовца.

«Мамін голас». Муз. В. Серых, сл. М. Людкевич.

Н. Соколовский. «Мазурка».

Д. Лыбин. «Заблудившийся джаз», «Дом с привидением».

С. Бельтюков. «Городской пейзаж», «Вечер» (из сюиты «Китайские акварели для ударных инструментов»).

М. Глинка. Хор «Славься» (из оперы «Иван Сусанин»).

Н. Чуркин. «Колыбельная».

Спиричуэл. «Глубокая река».

Дж. Гершвин. «Колыбельная Клары» (из оперы «Порги и Бесс»), «Рапсодия в стиле блюз».

Н. Паганини. «Кампанелла».

Н. Паганини – Ф. Лист. «Кампанелла».

В.А. Моцарт. Симфония № 40 (экспозиция I ч.).

А. Вивальди. «Времена года» (по выбору учителя).

М.К. Чюрленис. Симфоническая поэма «В лесу».

С. Рахманинов. Концерт для фортепиано с оркестром № 3, ч. I, главная партия.

Г. Свиридов. «Зимняя дорога» (из музыкальных иллюстраций к повести А.С. Пушкина «Метель»).

Д. Гаспарян. «Магия армянского дудука».

Ф. Шопен. Ноктюрны E-dur, cis-moll. Мазурка № 47 (a-moll).

Й. Штраус. «Марш Радецкого», «Полька-пиццикато».

А. Туренков. «Ой, рана на Йвана» (из оперы «Кветка шчасця»).

Е. Глебов. «Тарантелла». Из балета «Альпийская баллада».

Способы деятельности: выявление жизненного содержания музыки разных народов; анализ выразительности языка музыки разных народов; разучивание и выразительное исполнение песен, инструментальных, танцевальных композиций разных народов (по выбору учителя); сравнение музыки разных народов с белорусской музыкой (выявление сходства и различий); слушание и анализ произведений белорусских композиторов, в которых использованы характерные особенности музыки других народов; выявление характерных особенностей музыкальной культуры народов, населяющих Республику Беларусь; ознакомление с песнями весеннего и летнего календарного цикла; подготовка исследовательского или художественно-творческого проекта по теме полугодия.

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Иметь представление:

о коммуникативной природе музыкального искусства;
разнообразии музыкальных культур, их взаимодействии, диалоге культур;

характерных особенностях музыки русского, украинского, польского, прибалтийских народов;

характерных особенностях музыки народов Европы, Азии, Африки, Америки;

характерных особенностях музыки народов, проживающих в Республике Беларусь.

Уметь:

(группа частных умений)

эмоционально откликаться на звучание музыки, давать характеристику музыкальному образу;

выявлять сходство содержания и различия в выразительных средствах музыки разных народов;

понимать содержание и выразительно исполнять музыку разных народов;

осуществлять музыкальную деятельность в позициях слушателя, исполнителя, композитора;

(группа ключевых умений)

уважительно относиться к проявлениям иных культур;

использовать средства музыкального искусства для творческого самовыражения;

участвовать в организации и выполнении коллективных творческих работ;

давать содержательную оценку результатам учебной деятельности.

Использовать приобретенный опыт:

при реализации исследовательских, художественно-творческих (в том числе мультимедийных) проектов, посвященных культуре народов мира;

при презентации национальной культуры, осуществлении межкультурного диалога;

при реализации исследовательских, художественно-творческих (в том числе мультимедийных) проектов, посвященных национальным культурным традициям;

в ходе участия в народных гуляньях (Масленіца, Гуканне вясны, Саракі, Купалле і інш.);

в семейном, любительском музицировании.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

1-я часть констатирующего этапа экспериментальной работы определение критериев уровней развитости образных представлений у учащихся младших классов

Содержание анкеты:

1. Что такое музыка?
2. Любите ли вы музыку?
3. Какую музыку вы слушаете чаще?
4. Что вы представляете, когда слушаете музыку?
5. Назовите музыкальные произведения, которые любят слушать ваши родители.
6. Какие песни вам нравится петь, а какие – слушать?
7. Где вы чаще слушаете музыку: в концертном зале или дома?
8. Что вы больше любите: петь, рисовать или танцевать под музыку?
9. Нравятся ли вам телевизионные музыкальные передачи? Если да, то какие?
10. Чем отличается классическая музыка от популярной?
11. Нравится ли вам классическая музыка?
12. Слушаете ли вы классическую музыку самостоятельно?
13. Способна ли музыка изменить мысли и поведение человека?
14. Может ли музыка плохо воздействовать на человека?
15. Сможет ли музыка рассказать лучше, чем живопись или литература?
16. Что можно выразить или проиллюстрировать с помощью музыки?

Интерпретация результатов анкетирования:

- по «технологичности» восприятия;
- по «романтичности» отношения к музыке и жизненным явлениям;
- по степени «духовности» интерпретации художественного содержания музыки.

ПРИЛОЖЕНИЕ И

2-я часть констатирующего этапа экспериментальной работы определение уровней развитости образных представлений у учащихся младших классов¹⁰

1. Тест диагностики навыков выявления средств музыкальной выразительности

Цель: определение производности (или ее отсутствия) степени интенсивности образных представлений учащихся от их способности к выявлению средств художественной выразительности в музыке.

Инструкция: зафиксировать технические контрасты и сходства в прослушиваемых произведениях и между ними. Назвать специфические признаки или конкретные средства музыкальной выразительности, с помощью которых композитор рельефно отобразил художественное содержание сочинений. Способствуют ли они возникновению образных представлений?

Примечания: сложность выполнения данного задания может зависеть от художественной специфики используемых в тесте музыкальных произведений. Они могут быть схожими или полюсно различными по темпу, динамике, тембру, метроритму, мелодике, фактуре изложения. Опрос проводится после прослушивания каждого из сочинений.

Опросник:

- Бах И.С. «Инвенция» a-moll;
- Шуберт Ф. «Вальс»;
- Кабалевский Д.Б. «Грустный дождик».

– Какие средства музыкальной выразительности в большей мере оказывают влияние на характер звучания музыки и ее образное содержание?

- Какой состав исполнителей представляет данное произведение?
- Схожи или контрастны прозвучавшие произведения?

Интерпретация результатов:

- по степени нравственно-эстетической чувствительности школьников;
- по мере художественности их музыкальной апперцепции;
- по наличию элементарных теоретических знаний о музыке.

¹⁰ Эти же тесты использовались на контрольном этапе экспериментальной части исследования с учетом замены образцов художественного репертуара.

2. Тест диагностики пропедевтических знаний о музыке

Цель: выявить зависимость эмоциональной активности детей от тезауруса их частных и общих знаний о музыке.

Инструкция: вспомнить сущность понятий музыкального лада, направления движения мелодии, темпового и тембрового звучания произведения. Инструментально или вокально проиллюстрировать примеры мажорного и минорного звучания музыки с последовательным и скачкообразным голосоведением. Охарактеризовать каждый из образцов музыки в соответствии с названными средствами художественной выразительности.

Примечания: подобные задания способствуют активизации имеющихся номинальных знаний у детей, выявлению объема их интонационного словаря, уровня культуры образных представлений и соответствия их содержанию музыки.

Опросник:

- Григ Э. «Утро» из симфонической сюиты «Пер Гюнт».
 - Можно ли определить чувства и мысли композитора, которыми он руководствовался в момент сочинения произведения, не зная его названия?
 - Какое психоэмоциональное состояние главного героя произведения передается в прозвучавшей музыке?
 - Какие средства музыкальной выразительности Э. Григ использовал в большей мере при сочинении данного произведения?

Интерпретация результатов:

- по степени нравственно-эстетической чувствительности учащихся;
- по мере художественности их музыкальной апперцепции;
- по наличию элементарных теоретических знаний о музыке.

3. Тест диагностики художественности образных представлений

Цель: исследовать способность учащихся «погружаться» в образное содержание музыки и адекватно выражать его словами.

Инструкция: на основе ассоциативных представлений лаконично сформулировать целостный художественный образ озвучиваемого произведения. С этой целью использовать жизненные наблюдения и слуховой опыт. Вспомнить известные физические, природные явления и звуки, сопровождающие их.

Примечания: можно напомнить детям об известной им игре «Море волнуется раз...». В ней необходимо придумать какой-то определенный образ. В данном же случае он должен быть не абстрактным, а отражающим художественное содержание конкретного музыкального произведения.

Опросник:

- Сен-Санс К. Произведения для инструментального ансамбля из сборника «Карнавал животных».
 - Какие элементы музыкальной речи способствовали в большей мере определению художественного содержания произведения?
 - Знание какого учебного предмета помогло выявлению образной основы музыки?
 - Чем отличаются естественные звуки «живой» природы от их музыкального выражения?

Интерпретация результатов:

- по степени нравственно-эстетической чувствительности учащихся;
- по мере художественности их музыкальной апперцепции;
- по наличию элементарных теоретических знаний о музыке.

4. Тест диагностики музыкальной апперцепции

Цель: выявить интенсивность использования учащимися витального опыта и интонационных констант музыкальной речи в процессе художественной экспликации образного содержания произведений.

Инструкция: исследователь проводит с детьми беседу о волшебной стране, в которой живут сказки. Вспоминает с учащимися наиболее известных им сказочных персонажей. Анализирует ответы детей на вопрос: «Можно ли услышать сказку в музыке?». Предлагает ребятам после прослушивания одного из фрагментов балета И.Ф. Стравинского «Петрушка» придумать свою удивительную историю, представив себя в роли сказочника.

Примечания: целесообразно после выяснения у детей их сказочных предпочтений зафиксировать внимание на множестве сюжетов для художественных произведений данного жанра, основанных зачастую на жизненных событиях и передаваемых из поколения в поколение не только словами, но и средствами музыкальной выразительности. Многие композиторы сочиняли музыку на сказочные сюжеты, в которых можно «увидеть» хитрую лису, трусливого зайчишку, других реальных зверей и вымышленных персонажей. Между тем у всех нас воображение развито в разной мере, поэтому в процессе слушания конкретного произведения у каждого могут возникнуть совершенно различные образные представления. Сравним их.

Опросник:

- Фрагмент балета И.Ф. Стравинского «Петрушка».
 - Какие средства музыкальной выразительности повлияли на ваши чувства и представления в особенности?

– Возникла ли в процессе восприятия музыки ассоциативная связь с необычными историями из жизни?

– Способствовали ли воображению знания музыки и других учебных дисциплин?

Интерпретация результатов:

- по степени нравственно-эстетической чувствительности учащихся;
- по мере художественности их музыкальной апперцепции;
- по наличию элементарных теоретических знаний о музыке.

5. Тест диагностики способности к использованию интерпредметных знаний

Цель: определить уровень знаний учащимися предметов общеобразовательного цикла и релевантного применения их в толковании образных представлений.

Инструкция: с целью репрезентативности результатов проведения данного теста целесообразно использовать комплекс разнохарактерных фрагментов художественных произведений. Диагностической такая ситуация становится в процессе системного подтверждения вербальных характеристик музыки примерами из запаса общеобразовательных знаний учащихся. Для этого необходимо создание соответствующего алгоритма художественно-педагогического анализа произведений, при котором бы возникала ситуация абстрактности музыкального образа. Именно она активизирует у детей с высокой мотивационной направленностью на художественное творчество ярко выраженную реакцию-просьбу завершения аналитического обсуждения образного содержания музыки.

Примечания: художественно-педагогический анализ произведений следует составлять с учетом самостоятельной объективации содержания музыки учащимися. Это осуществляется путем наведения их внимания на вероятностный ее художественный образ, выявления семантических контрастов и сходств, информационного обеспечения процесса восприятия.

Опросник:

- Белорусская народная песня «Купалінка»;
- Дакен К. «Кукушка»;
- Рахманинов С. «Итальянская полька».
- В какую пору года и на каком национальном празднике поют эту песню?
- Какими певческими свойствами обладает кукушка и какие особенности ее «поведения» вы знаете?

– Отличается ли музыкальный язык прозвучавшего произведения от белорусских полек, и какие национальные особенности итальянцев вы знаете?

– Где находится страна Италия?

Интерпретация результатов:

- по степени нравственно-эстетической чувствительности учащихся;
- по мере художественности их музыкальной апперцепции;
- по наличию элементарных теоретических знаний о музыке.

6. Тест диагностики музыкально-интонационного тезауруса

Цель: исследовать объем интонационного запаса у учащихся младших классов и производной от него их эмоциональной отзывчивости на музыку.

Инструкция: детям предлагается прослушать музыкальные пьесы и определить интонационно-эмоциональное содержание каждой из них. В процессе педагогического общения выявляется релевантность превалирующих художественно-образных представлений, возникающих во время звучания музыкальных произведений и степени проявления интерпредметных знаний учащихся при их характеристиках.

Примечания: высокая степень нравственно-эстетической чувствительности ребенка к интонационной основе музыки отличается выразительностью эмоционального отклика, соответствующей его рефлексией и вербальным выражением ее результатов в посткоммуникативный период восприятия. Характеризуется данный психосоматический акт такими критериями, как оригинальность (подлинность, самостоятельность, своеобразность) отображения собственных мыслеобразов, подробность (детальность) устного изложения художественных представлений, динамичность (подвижность) словесного формулирования впечатлений, информативность (фактологичность) толкования возникшего эстетического эффекта.

Музыкально-интонационный уровень, названный в работе художественно-апперцептивным, характеризующим среднюю степень эмоциональной отзывчивости, отличается способностью учащихся к образному отображению эстетической информации лишь соответствующей имеющемуся их витальному опыту. Результатом рефлексии содержания музыкального восприятия становится в таком случае вербальное объяснение ребенком своих переживаний, не включающих интерпредметные обобщения.

Музыкальное восприятие, основанное только на элементарных теоретических знаниях о музыке, свидетельствует о низкой степени наполненности интонационного тезауруса детей. Характеризуется оно индифферентным отношением к звучанию различных по содержанию музыкальных произведений и частым их уклонением от толкования эмоционального состояния или неспособностью это осуществить.

Опросник:

Музыкальные пьесы из «Детского альбома» П.И. Чайковского:

- «Утреннее размышление»;
- «Сладкая грёза»;
- «Баба-Яга»;
- «Болезнь куклы»;
- «Игра в лошадки».

Интерпретация результатов:

- по степени нравственно-эстетической чувствительности учащихся;
- по мере художественности их музыкальной апперцепции;
- по наличию элементарных теоретических знаний о музыке.

7. Тест диагностики эстетической импрессивности

Цель: визуально изучить внешнюю эмоциональную впечатлительность детей от музыки и отражение ее в изобразительном творчестве.

Инструкция: учитель просит детей представить музыку как живое существо и запечатлеть его в рисунке. Свои ассоциации учащиеся должны отобразить в соответствии с собственным пониманием ее сущности и толкованием рецептивных ощущений, возникающих при звучании. В изображаемой картине предлагается проиллюстрировать себя с характерной личностной музыкальной впечатлительностью. Смысл подобного задания заключается в абстрагировании детей от конкретных художественных произведений. Их рисунок в данном случае не является следствием непосредственного музыкального образа.

Примечания: по созданным учащимися картинкам можно узнать о многом: чувствует ребенок себя «маленьким» или «большим» в музыкальном окружении, активным участником музыкальной жизни или потребителем «готового» творчества, идентифицирует себя с музыкой как огромным и важным явлением в мире или относится к ней индифферентно, целостно или фрагментарно воспринимает художественный образ.

Опросник:

- Почему на рисунке вы уделяете себе существенное (скромное) место?
- Чем объясняется грустное (оптимистическое) выражение лица?
- Как объясните контрастное (схожее) цветовое изображение себя и музыки на картинке?

Интерпретация результатов:

- по степени нравственно-эстетической чувствительности учащихся;
- по мере художественности их музыкальной апперцепции;
- по наличию элементарных теоретических знаний о музыке.

8. Тест диагностики влияния музыки на нравственность отношения учащихся к окружающей среде

Цель: исследовать степень системного влияния музыкальных занятий на особенности отношения к окружающей среде и общественное поведение учащихся младших классов.

Инструкция: предлагаемая к слушанию и художественно-педагогическому анализу музыка не является программной, монотематической, знакомой для детей. В частности, в эксперименте использовались три первых фрагмента Фантазии d-moll В. Моцарта.

Звучание музыки предвлялось психолого-педагогической установкой на восприятие. Особое внимание фиксировалось на связи музыкального искусства с реальным окружением людей, его влиянии (как положительном, так и отрицательном) на их нравственно-эстетическую воспитанность. Музыка сопровождает человека на протяжении всей жизни и через эмоции, переживания, чувства влияет на результативность любого его вида как учебной, так и трудовой деятельности. Она активизирует у слушателей образные представления, на основе которых вспоминаются бывшие события, возникают мысленные связи между виртуальными и реальными объектами, явлениями, событиями. Следствием функционирования таких свойств музыки становится их душевное облагораживание и духовное обогащение. Много зависит от методологических основ ее преподавания, учета музыкальных предпочтений детей и соответствующего отношения к подбору художественного репертуара.

Примечания: особое внимание следует обращать на содержание образных представлений учащихся, логику корреляции музыки с жизненным контекстом и предполагаемый характер их деятельности в посткоммуникативный период музыкального восприятия.

Опросник:

- Какие представления активизировала у вас музыка и как бы вы ее назвали?
- В каких условиях и жизненных ситуациях уместно использовать подобную музыку?
- К каким действиям побудило вас прозвучавшее произведение?

Интерпретация результатов:

- по степени нравственно-эстетической чувствительности учащихся;
- по мере художественности их музыкальной апперцепции;
- по наличию элементарных теоретических знаний о музыке.

ПРИЛОЖЕНИЕ К

2-я часть формирующего этапа экспериментального исследования (диагностико-подготовительный раздел)

введение учащихся в проблемную ситуацию путем подготовки
мини-сочинений (с предварительными наведениями) на темы:

«Если бы не было музыки...»

О жизни человека в окружении природных и техногенных звуков _____

Об отражении действительности средствами музыкальной выразительности _

О преемственности музыкальных традиций поколений _____

О музыке как средстве общения _____

О наслаждении музыкой _____

О духовном очищении средствами музыки _____

О практическом применении музыки _____

«Зачем нужна музыка?»

О воспитании музыкой человека _____

О влиянии музыки на эмоциональное состояние _____

О формировании эстетических вкусов, потребностей, переживаний, оценок, идеалов _____

О развитии творческих способностей _____

О познавательном ресурсе музыки _____

Об образовательном потенциале музыки _____

Об активизации патриотических чувств _____

Об эвристических (открывающих) свойствах музыкального искусства _____

О музыке как средстве пропаганды _____

О юмористических свойствах музыки _____

«Я и мой музыкальный мир»

О повышении физиологического тонуса _____

О компенсации физических и духовных затрат _____

О влиянии на развитие определенного стиля поведения _____

О временном забвении спонтанных проблем _____

О лечении средствами музыки _____

Об организационных свойствах музыки _____

Об усилении образной памяти _____

О внушающих свойствах музыки _____

ПРИЛОЖЕНИЕ Л

2-я часть формирующего этапа экспериментального исследования
(диагностико-подготовительный раздел)
 изображение в рисунке художественного образа
 любимого музыкального произведения на тему **«Я хочу увидеть музыку»**
 (на основе метапредметной информации)

Выразительные компоненты рисунка	Учебные предметы	Интерпредметные сведения
Цветная гамма– гармония	Изобразитель- ное искусство	Явления, объекты, предметы, события, идеи, возникшие при звучании музыки
Законченность– недосказанность	Белорусский (русский) язык	Направление письма и движение мелодии, фразировка, определенность мысли
Стилистика–логика	Литературное чтение	Соотнесение понятий «фонема–интонема», «синтагма–мотив», «фраза–фраза музыкаль- ная», «предложение–предложение музыкаль- ное», «абзац–период», «пауза–цезура»
Пропорциональность– перспектива	Математика	Зарождение жизни на земле, логика мирового устройства, пути развития цивилизации
Драматургия– уравновешенность	Физическая культура и здоровье	Равномерность–ускоренность–на пределе физических возможностей человека. Еже- дневный тренинг–подготовка к рекорду– соревнование
Подлинность– иллюзорность	Человек и мир	Меняющиеся условия существования людей, образцы флоры и представители фауны, пер- спективы развития информационной среды и инновационных технологий, робототехника и модифицированные продукты производства
Предметность– абстрактность	Трудовое обучение	Сущность жизни человека, условия развития его духовного и интеллектуального потенци- алов, смысл трудовой деятельности

**2-я часть формирующего этапа экспериментального исследования
(компетентностно-образовательный раздел)**

развитие образных представлений у учащихся младших классов
в процессе интерпредметного синтеза

Используемая музыка: пьесы из сборника сочинений для фортепиано «Детский альбом» П.И. Чайковского.

- 1) «Мама»;
- 2) «Марш деревянных солдатиков»;
- 3) «Болельщик куклы»;
- 4) «Похороны куклы»;
- 5) «Новая кукла».

Задание 1. Подобрать эпитеты, соответствующие чувствам и переживаниям, возникшим у вас в процессе слушания произведений.

Грусть, печаль, радость, спокойствие, веселье, движение, равнодушие, одержимость, нежность, равномерность, умиление, восторг, определенность, удивление, умиротворение, беспокойство, упорядоченность, трагичность, безысходность, блаженство.

Задание 2. Образно изобразить в виде рисунков собственные представления о прозвучавшей музыке.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Задание 3. Выразить (устно, письменно) в сказочных сюжетах образные представления, возникшие под влиянием музыкального звучания.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Задание 4. Аргументировать личностные образные представления, возникшие при звучании музыки, примерами из учебных предметов:

а) литературного чтения; б) белорусского (русского) языка; в) трудового обучения; г) физической культуры и здоровья; д) изобразительного искусства; е) математики; ж) человек и мир.

2-я часть формирующего этапа экспериментального исследования (аналитико-генерализующий раздел)

развитие образных представлений у учащихся младших классов
в процессе интерпредметного синтеза

1. При выполнении творческого задания *«Времена года в музыке»* детям предлагалось разделить лист бумаги на четыре части с названиями: «Зима», «Весна», «Лето», «Осень». Затем им необходимо было нарисовать символ каждой из пор года. Например, лето обозначалось условным знаком «Солнце». На основе придуманного символа и знаний о мелодии, ладе, ритме, музыкальной динамике, а также своих образных представлениях учащимся предлагалось напеть «зимний», «весенний», «летний», «осенний» мотивы со словом-названием символического рисунка. При этом можно было использовать детские музыкальные инструменты с целью аккомпанемента или сольного исполнения сочиненного мотива. Возможно также выполнение ритмизированных движений под музыку, хлопанье в ладоши, представляя морозное пощипывание озябших рук. Особый эмоциональный всплеск в поведении детей вызывало представление их купающимися в реке в жаркий летний день. Параллельно издавались соответствующие возгласы и междометия.

2. Творческое задание *«Музыка в картинах»*. Прослушав фрагменты музыкальных произведений «Времена года» А. Вивальди и П. Чайковского, учащимся предлагалось соотнести воспринятую звуковую информацию с представленными репродукциями картин: Шишкин И.И. «Зима», Юон К. «Волшебница-Зима»; Виноградов С.А. «Весна идет», Крымов Н.П. «После весеннего дождя»; Васильев Ф. «Мокрый луг», Левитан И. «Березовая роща»; Герасимов А.М. «Дары осени», Левитан И. «Золотая осень». Затем следовало лаконичное обоснование логики собственного выбора, используя такие понятия, как характер произведения, эмоциональная насыщенность, общий настрой, выразительность, впечатлительность. Предлагалось вспомнить стихотворения, загадки, пословицы о временах года.

3. Творческое задание *«Рисую музыкальный образ»*. Детям предлагалось периодически слушать музыкальные миниатюры с последующим определением элементов их изобразительности. Результаты своих наблюдений они должны были воплотить в собственном рисунке, движении, мимике, пластическом интонировании. С этой целью в экспериментальной работе использовалась исключительно программная музыка Д. Кабалевского, А. Лядова, М. Мусоргского, С. Прокофьева, Н. Римского-Корсакова, К. Сен-Санса, П. Чайковского.

4. Творческое задание *«Импровизация»*. Данный вид художественной деятельности отличается неограниченной самостоятельностью учащихся

в процессе его выполнения. Детям предлагалось внести композиционные коррективы в разученную ранее песню или знакомую мелодию. Особенно поощрялось представление авторской музыкальной темы. Для этого необходимо было публично проанализировать ее художественные и технические особенности, обосновать цель внесения коррективов в аранжировку композиции. При повторных исполнениях «произведения» осуществлялось его «украшение» сопровождением игрой на музыкальных инструментах, следствием чего становилось тембровое обогащение и темпоритмическое усовершенствование процесса музицирования.

5. Творческое задание «*Какую фигуру выбрать?*» Под звучание абстрактной музыки на листе бумаги цветными карандашами или фломастерами учащиеся изображают различные геометрические фигуры (квадраты, круги, прямоугольники, овалы, треугольники и пр.) и линии (плавные, волнистые, прямые, остроконечные, прерывистые и др.)¹¹. Смысл данного вида художественного сотворчества заключается в способности корреляции ребенком кантилленного звучания с плавностью начертания, остроты музыкальных интонаций с угловатостью фигур и т.д. Подобное свойство восприятия можно обнаружить в эстетической приверженности к «цветному слуху» некоторых композиторов (Н. Римского-Корсакова, А. Скрябина), соотносивших определенные тональности с конкретными цветовыми оттенками музыки. В процессе подобного вида деятельности осуществлялось косвенное влияние на развитие образных представлений у учащихся младшего школьного возраста.

6. Творческое задание «*Акцент*». С целью рефлексивного отношения к смыслу речевого (музыкального) произношения детям предлагалось проанализировать фразы: «Наша Таня громко плачет», «Села муха на варенье», «Это моя книга». При переносе акцентов на другие слова выражений принципиально меняется их смысл. Данные действия уместно сопровождать жестами, изменением мимики лица. Для примера использовалось стихотворение Е. Королевой «Сказка про кота». Читать его целесообразно с динамическими оттенками, меняя интонацию голоса на выделенных словах.

Жил кот Василий. Ленивый был кот!

Острые зубы и толстый живот.

ОЧЕНЬ ТИХО всегда он ходил,

ГРОМКО, настойчиво кушать просил.

Да ЧУТЬ ПОТИШЕ на печке храпел –

Вот вам и все, что он делать умел.

Кот как-то раз видит сон вот такой,

Будто затеял с мышами он бой.

¹¹ Особенно репрезентативно подобный вид художественного творчества на уроке может быть воплощен на основе следующей работы: Сабанеев, Л.Л. Музыка речи: Эстетическое исследование / Л.Л. Сабанеев. – М., 1923. – С. 190.

ГРОМКО крича, он всех исцарапал
Своими зубами, когтистой лапой.
В страхе тут мыши ТИХО взмолились:
– Ох, пожалей, пощади, сделай милость!
Тут ЧУТЬ ПОГРОМЧЕ воскликнул кот: «Брысь!»
И врассыпную они понеслись.
*(А на самом деле в то время, когда наш Василий спал,
происходило вот что.)*

Мыши ТИХО вышли из норки,
ГРОМКО хрустя, съели хлебные корки,
Потом, ЧУТЬ ПОТИШЕ смеясь над котом,
Они ему хвост завязали бантом.
Василий проснулся, ГРОМКО чихнул,
К стене повернулся и снова уснул.
А мыши лентяю на спину забрались,
До вечера ГРОМКО над ним потешались.

7. Творческое задание «Пантомимы». После слушания различных музыкальных фрагментов балета «Чиполлино» К. Хачатуряна учащимся предлагалось нахмуриться как «Синьор Помидор» или быть похожими на мальчика «Вишенку», у которого отняли игрушку; грустить как кум «Тыква» или улыбнуться как девочка «Редиска»; хмуриться как сторожевой пес или сесть как пчела на цветок; изобразить наездника на лошади или обиженную собаку. Данные действия также способствуют эмоциональному, осознанному и деятельностно-практическому освоению образного содержания музыки.

8. Творческое задание «Артист». Каждому ребенку предлагалось исполнить любую известную ему песню (попевку, мелодию) наиболее эмоционально и выразительно, мысленно представив собственное выступление на сцене. Предварительно необходимо было спроектировать данное действие с помощью художественных жестов, мимики, ритмических движений при поддержке инструментального сопровождения, озвученного одноклассниками. Учитывая популярность современных музыкальных шоу-программ, этот прием уместно использовать в учебном процессе, направленном на развитие образных представлений у детей.

ПРИЛОЖЕНИЕ П

2-я часть формирующего этапа экспериментального исследования (аналитико-генерализующий раздел) творческий проект «Белорусская музыка»

Содержание данного этапа формирующего эксперимента заключается в обосновании и апробации учебного проекта раскрытия темы четвертого класса «Мая Радзіма – Беларусь». Основываясь на знаниях средств музыкальной выразительности, дети постигают особенности и разнообразие фольклорной музыки Беларуси, ее авторских образцов. Разнообразие методов, используемых в осуществлении проекта, предоставляет возможность для свободного творчества учащихся при достижении ими поставленных учебных задач.

Цель проекта: воспитание культуры восприятия образцов национальной музыки.

Учебно-педагогические задачи:

- учить детей различать основные особенности национальной музыки;
- развивать у них музыкальную внимательность, художественное воображение, умение синтезировать интерпредметные знания;
- воспитывать патриотическое отношение к национальным музыкальным традициям, свойство объективной оценки собственных творческих достижений и успехов сверстников.

Сущность проекта и планируемый результат: после совместного обсуждения национальных признаков и особенностей белорусской музыки учащиеся в группах или индивидуально создают ее «портрет» в форме продукта любого вида творчества (изобразительного, литературного, аппликации, конструирования из бумаги, лепки из пластилина) и представляют его классу, аргументируя выбор материала и название работы. Учитель фиксирует внимание на критерии узнаваемости образа музыкального искусства Беларуси. Это достигается включением в проект ярких сюжетов вокальной музыки, изображением исключительно национальных музыкальных инструментов, подбором фонограмм, способствующих постижению целостной характеристики данного вида белорусского искусства. Затем осуществляется презентация результатов работы учащихся над проектом. Дети представляют свои рисунки, макеты, рассказы, стихи, конструкции, обосновывают их идейную основу и выставляют дифференцированные коллективные отметки. По итогам художественного творчества оформляется выставка, которую целесообразно продемонстрировать на родительском собрании.

2-я часть формирующего этапа экспериментального исследования (аналитико-генерализующий раздел)

групповой исследовательский проект «Песни, опаленные войной»

Данный проект предназначен для осуществления учащимися самостоятельных исследований истории создания и исполнения музыки в период Великой Отечественной войны. Организация поиска, подготовка аннотаций к произведениям проводились ими индивидуально или с помощью родителей, бабушек и дедушек, являющихся непосредственными участниками или косвенными свидетелями фактов создания музыки в тот период жизни и борьбы за будущее белорусского народа. Теоретическими источниками информации для детей являлись тематические книги и сведения, заимствованные из Интернета.

Цель проекта: воспитание патриотических чувств на основе национальной музыки военных лет.

Учебно-педагогические задачи:

- учить детей интеллектуализации процесса постижения смысла эмоционально-нравственной драматургии музыкальных произведений;
- развивать у них познавательный интерес к национальной истории, навыки исследовательской деятельности средствами музыкального искусства;
- воспитывать у детей потребность в изучении истории родной страны путем интерпредметного синтеза и выявления образного содержания музыки.

Сущность проекта и планируемый результат: учащимся предлагалось задание по поиску образцов музыки, посвященной военным событиям и победе в Великой Отечественной войне. Параллельно велась подготовка аннотаций к произведениям. При этом функции среди участников проекта распределялись по интересам: запись музыки, посещение библиотеки, дизайн письменной работы, сбор информации от взрослых, презентация. Существенным стимулом исследования для учащихся являлся конкурс на лучшие работы, включаемые в программу праздничного концерта, посвященного Дню Победы. Самые высокие отметки присуждались детям, самостоятельно исполнившим песни военной поры и представившим исторические факты их создания, рассказы из жизни того исторического периода, рисунки, фотографии из семейного архива.

Осуществление данного проекта – это путь к самореализации личности через поисковую деятельность. В процессе ее развивается творческая активность, определяется социальная позиция ребенка, формируется его менталитет.

2-я часть формирующего этапа экспериментального исследования (аналитико-генерализующий раздел) творческий проект «Музыкальные сказки»

Суть проекта заключается в активизации способности к фантазии на реальные и виртуальные сюжеты у учащихся. Несмотря на музыкальную специфику сочинения предполагаемых сказок, детям напомнили о канонах раскрытия фабулы в национальных литературных произведениях данного жанра. В частности, о троекратной повторяемости схожих событий, оригинальности и доступности сюжета, его нравопоучаемости и моральной обобщенности, превосходстве добра над злом и др. В качестве примера для чтения уместно порекомендовать национальную сказку «Симон-музыка».

Цель проекта: развитие образных представлений у учащихся младшего школьного возраста в процессе сочинения сказок о волшебной силе музыки.

Учебно-педагогические задачи:

- учить детей художественной фантазии на определенные темы и излагать собственные «произведения» письменно;
- развивать музыкальные и литературно-творческие способности у детей;
- воспитывать эмоциональное, осознанное и деятельностно-практическое отношение учащихся к народному музыкальному эпосу.

Сущность проекта и планируемый результат: среди участников эксперимента объявляется конкурс на лучшую музыкальную сказку. Одним из стимулов активизации осуществления проекта может стать информация о подготовке литературного сборника, в котором будут опубликованы наиболее оригинальные и содержательные работы. Главным героем каждого из сочинений является «Музыка». В проектные задачи включено не только художественное изложение произведения, но и иллюстративное его оформление. Возможно также и приложение соответствующего музыкального сопровождения. Примером может служить симфоническая сказка С.С. Прокофьева «Петя и волк». После литературного редактирования детских работ публикуется сборник музыкальных сказок учащихся младших классов СШ № 12 (38, 40), гимназии № 9.

2-я часть формирующего этапа экспериментального исследования (аналитико-генерализующий раздел) творческий проект «В стране музыкальных загадок»

Подготовка авторских загадок и тренинг ответов на вопросы музыкальных викторин, предлагаемых учителем, представляют важный образовательный компонент развития образного мышления у учащихся младшего школьного возраста. Не случайно выкристаллизована педагогическая догма о более сложном формулировании вопросов по сравнению с определением логических ответов на них. Этот вид творческой деятельности детей способствует развитию у них эвристического мышления, расширению образовательного потенциала.

Цель проекта: накопление специфической информации и закрепление детьми изученного материала (музыкальных терминов, биографических сведений о композиторах, названий произведений и музыкальных жанров) в форме подготовки вопросов музыкальных кроссвордов, сканвордов, шарад, ребусов, загадок и ответов на них.

Учебно-педагогические задачи:

- учить детей перманентному приращению энциклопедических знаний;
- развивать навыки составления музыкальных загадок и викторин;
- воспитывать толерантное отношение к мнению окружающих и рефлексивную самокритичность у учащихся.

Сущность проекта и планируемый результат: воплощение данного проекта логично осуществлять в период проведения «Недели музыки». В ряду многочисленных мероприятий уместно обобщить имеющиеся знания о музыкальном искусстве и активировать интерес к дальнейшему их приращению. Чтобы придумать не формальную, а эвристическую загадку, нужно иметь хотя бы минимальный опыт их составления. Поэтому данную функцию выполняет учитель. Ребенок лишь представляет субстрат будущей загадки. В результате получается стилистически выверенное литературное «произведение». Например: «Нужно ли учиться слушанию музыки? Если это делать необходимо, то почему?». Лучшие загадки учащихся рекомендуются для публикации в стенных газетах, посвященных неделе музыки.

ПРИЛОЖЕНИЕ У

Контрольный этап экспериментальной работы корреляция результатов констатирующего и контрольного этапов исследования

1. Прослушайте разнохарактерные музыкальные произведения. Попробуйте письменно выразить собственное настроение, вызванное каждым из них? Какие образы у вас возникли во время звучания музыки?

- а) _____

- б) _____

- в) _____

- г) _____

- д) _____

2. Прослушайте произведение. Ответьте на вопросы.

а) Какие воспоминания вызвала у вас прозвучавшая музыка? С какими событиями в вашей жизни она могла быть связана? _____

б) В каких жизненных ситуациях могла бы уместно звучать данная музыка? Положительно или отрицательно она могла бы влиять на людей? _

в) О чем и как рассказывается в прозвучавшем произведении? Благодаря чему вы сформулировали данные выводы? _____

3. Прослушайте музыкальные сочинения. Отметьте произведения, схожие по эмоционально-образному содержанию.

1 2 3 4 5

4. Представьте себе, что музыка – живое существо. Попробуйте изобразить его в рисунке с собственным присутствием.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ф

СЦЕНАРИЙ

урока музыки в 4-м классе

Тема II полугодия. Музыкальные путешествия.

Тема урока. Музыка – язык дружбы и взаимопонимания между народами.

Задачи урока:

– *образовательная:* научить детей определять национально-художественные признаки образцов музыкальной культуры народов мира в процессе активизации познавательных потребностей в осмысленном их восприятии;

– *воспитательная:* вовлечь младших школьников в интернациональное сотворчество на основе репродуцирования обрядов и традиций народов мира в различных видах художественной деятельности на уроке музыки;

– *развития музыкальных способностей:* сформировать у учащихся интерес к аналитическому восприятию интонационно-тональных, темпоритмических и ладовых звучаний окружающей среды.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА

Хронометрия действий (в мин)	Вид художественного творчества	Содержание учебной деятельности
1	Вход в класс	Под музыку песни Д.Б. Кабалевского «Школьные годы»
1	Музыкальное приветствие	На мелодии припева белорусской народной песни «Саўка ды Грышка»
6	Раскрытие содержания темы	Напомнить о многочисленных государствах и народах, их населяющих. Акцентировать внимание учащихся на наиболее характерных особенностях средств музыкальной выразительности, определяющих национальные признаки музыки (<i>интонация, тембр, темп</i>). Охарактеризовать производность музыки от свойств ментальности представителей определенной национальности, их разговорной речи на примерах доступных для детей понятий фонемы–интонымы, фразы–фразы (мелодической), предложения–предложения (музыкального), паузы–цезуры. Напомнить о динамике музыкальной: очень тихой, тихой, умеренной, громкой, очень громкой; тембре: мягком, грубом, насыщенном, приглушенном, приятном. (<i>С литературным чтением</i>).

7	Слушание музыки	В.А. Моцарт «Турецкий марш». К какому жанру вы отнесли бы данную музыку (марш, песня, танец)? Обосновать национальные признаки музыки. Данное произведение народное или авторское? Композитор, по мнению детей, обязательно ли является турком? Где находятся государства Турция (Анкара) и Австрия (Вена)? Чем отличается менталитет народов этих стран? Каковы характерные черты и средства выразительности турецкой музыки (тембры инструментов: балабан, зурна /духовые/; кеманча /струнный/; давул /ударный/)? <i>(С предметом «Человек и мир»)</i> .
2	Распевание	На слогах «ла», «лё», «ле» «ли» первой фразы белорусской народной песни «Купалінка», найти признаки взаимосвязи (если они есть) между содержанием музыки, темпом движения и разговорной речью (письменным изложением мыслей). Вспомнить о высоких, низких, (примарных) звуках, направлении письма и визуальном уменьшении размера букв, находящихся вдали от глаз. Охарактеризовать ментальность белорусского народа. Какой темп действий ему наиболее присущ: быстрый, медленный, умеренный? Определить общий характер оригинального звучания песни «Купалінка». Звуковедение плавное, скачкообразное или смешанное? Существует ли взаимосвязь между направлением письма и повышением тонов на клавиатуре? <i>(С белорусским /русским/ языками)</i> .
7	Вокально-хоровое исполнительство	Народная песня-танец «Словацкая полька». После вокально-инструментального представления песни детьми высказываются предположения о национальной принадлежности музыки и ее сходстве (контрасте) с произведениями Беларуси. Обобщаются характеристики оптимального звучания сочинения. Эта музыка носит в большей мере изобразительный или выразительный характер? Какая речь человека особенно близка звучанию данной музыки (повествовательная, болтливая, задорная, тревожная, добродушная, вспыльчивая, высокомерная, шаловливая)? На основе анализа музыки и содержания текста какими бы рисунками вы отобразили образную сущность данного произведения? <i>(С изобразительным искусством)</i> .

4	Метроритмическая импровизация (проводится в комплексе с вокально-хоровым исполнением)	Выделить метр (пульс), ритм в народной песне-танце «Словацкая полька». Использовать детские музыкальные инструменты. Ответить на вопросы: какой темп в произведении – очень медленный, медленный, умеренный, быстрый, очень быстрый? Сколько долей в тактах прозвучавшего сочинения? Определить преобладающие длительности: четверти, восьмые, шестнадцатые? Есть ли смысловая взаимосвязь между сменяемостью пор года, временем суток, сердцебиением человека, его спокойной или взволнованной речью и музыкой? Сколько частей вы услышали в песне-танце «Словацкая полька»? Какая ее ритмическая основа: песенная, вальсовая, полечная, маршевая? <i>(С математикой)</i> .
5	Выполнение творческих заданий	Изобразить на детских музыкальных (шумовых) инструментах звучание «кузнечного молота», «швейной машинки», «приближающегося автомобиля», «удаляющегося самолета», «движения поезда», «теннисного шарика». Повторить ритмический рисунок танцев: «Тарантелла», «Лезгинка», «Крыжачок», «Камаринская», «Болеро». Назвать их национальную принадлежность и характерные черты менталитета народов. Проанализировать «светлые» и «темные» тона в музыке. Представить примеры мажорного–минорного ладов в музыке. Какой из них способствует возникновению одержимости у человека к трудовым свершениям? <i>(С трудовым обучением)</i> .
3	Рефлексия (блиц-опрос)	Ответить на вопросы: какая речь собеседника инициирует у вас грустное, сочувствующее выражение лица и существует ли музыка, вызывающая аналогичное (эмпатийное) состояние? По каким звуковым признакам вы представляете национальную принадлежность человека, который инициировал с вами разговор? Какими свойствами характера человека определенной национальности вы хотели бы обладать? Музыку каких народов мира вы предпочитаете слушать? К каким действиям побуждает вас музыка энергичная, задорная, позитивная, литературно-содержательная? Интереснее ли участвовать в спортивных состязаниях на фоне звучащей музыки? Возникает ли чувство гордости за страну в момент подъема национального флага в честь победы наших спортсменов в соревнованиях под звучание гимна Республики Беларусь? <i>(С предметом «Физическая культура»)</i> .

2	Домашнее задание	Отобразить любыми средствами художественной выразительности (пластики, литературы, поэзии, рисунка) характеристические особенности народной песни-танца «Словацкая полька», белорусской народной песни «Саўка ды Грышка». На следующем уроке сравнить свои творческие работы с их музыкальными характеристиками.
2	Оценка учебной деятельности учащихся	Использовать вербальные эпитеты «Превосходно», «Отлично», «Хорошо», «Удовлетворительно».

Научное издание

КУЩИНА Елена Анатольевна

**СИНТЕЗ ИНТЕРПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ
В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

Монография

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Корректор

Л.В. Моложавая

Компьютерный дизайн

Л.Р. Жигунова

Подписано в печать 2020. Формат 60х84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 12,38. Уч.-изд. л. 11,59. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.