

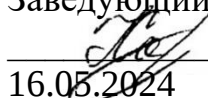
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П. М. МАШЕРОВА»

Факультет педагогический

Кафедра музыки

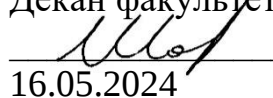
СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

 С. А. Карташев
16.05.2024

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

 И. А. Шарапова
16.05.2024

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
АВТОРСКИХ МЕТОДИЧЕСКИХ СИСТЕМ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

для специальности

7-06-0113-06 Художественно-эстетическое образование
Профилизация: Музыкальное искусство

Автор: Ю. С. Сусед-Виличинская

Рассмотрено и утверждено

на заседании научно-методического совета 25.06.2024, протокол № 6

УДК 37.091.64:378.14:78(075.8)
ББК 85.31р.я73+74.200.544.3я73
С90

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова». Протокол № 3 от 29.02.2024.

Автор: доцент кафедры музыки ВГУ имени П. М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент **Ю. С. Сусед-Виличинская**

Р е ц е н з е н т ы :

кафедра музыкально-педагогического образования
УО «БГПУ имени Максима Танка»
(профессор кафедры, доктор педагогических наук, доцент *Е. С. Полякова*);
заведующий кафедрой инклюзивного образования
ВГУ имени П. М. Машерова
кандидат педагогических наук, доцент *Н. И. Бумаженко*

Сусед-Виличинская, Ю. С.
С90

Технология проектирования авторских методических систем обучения и воспитания для специальности 7-06-0113-06 Художественно-эстетическое образование. Профилизация: Музыкальное искусство : учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / Ю. С. Сусед-Виличинская. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – 180 с.
ISBN 978-985-30-0185-3.

Данный учебно-методический комплекс разработан для обеспечения требований образовательного стандарта и содержит набор материалов, необходимых для системной аудиторной и самостоятельной подготовки магистрантов по дисциплине «Технология проектирования авторских методических систем обучения и воспитания».

УДК 37.091.64:378.14:78(075.8)
ББК 85.31р.я73+74.200.544.3я73

ISBN 978-985-30-0185-3

© Сусед-Виличинская Ю. С., 2024
© ВГУ имени П. М. Машерова, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	9
Лекция 1. Гуманитарная образовательная парадигма XXI века	9
Лекция 2. Педагогическое проектирование как форма инновационной деятельности	21
Лекция 3. Авторская методическая система как объект моделирования и проектирования	30
Лекция 4. Ведущие зарубежные и отечественные системы музыкального воспитания (XIX–XXI вв.)	43
Лекция 5. Дифференцированные подходы в музыкальном образовании .	73
Лекция 6. Особенности проектирования авторской методической системы	91
Приложения	129
Приложение А. Авторская программа «Личностно ориентированное музыкальное воспитание учащихся I–VIII классов»	129
Приложение Б. Карточки-трафареты и программированные задания	146
ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	151
Практические занятия	151
Практическое занятие 1. Авторские методические системы	152
Практическое занятие 2. Этапы технологии проектирования авторской методической системы	152
Практическое занятие 3. Генезис системы музыкального воспитания	152
Практическое занятие 4. Методика организации творческой деятельности учащихся	152
Практическое занятие 5–6. Конструирование учебного предмета как основа моделирования авторской методической системы учителя	153
Семинарские занятия	153
Семинарское занятие 1. Гуманитарная образовательная парадигма XXI века	154
Семинарское занятие 2. Авторские методические системы	154
Семинарское занятие 3. Критерии эффективности авторской методической системы	154
Семинарское занятие 4. Генезис системы музыкального воспитания	154
Семинарское занятие 5. Типы уроков дисциплин художественного цикла	154
Семинарское занятие 6. Конструирование учебного предмета как основа моделирования авторской методической системы	155
РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	156
Критерии оценивания знаний по учебной дисциплине	156
Критерии оценки результатов учебной деятельности	157
Примерные тестовые задания	158
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	165
Учебная программа	165
Глоссарий	174
Список литературы	177

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сегодняшних условиях в русле компетентностного подхода возрастают требования к уровню профессионального мастерства педагога, его способности эффективно решать постоянно усложняющиеся задачи обучения и воспитания обучающихся. Центральной фигурой инновационно-педагогической деятельности является учитель, выступающий в качестве автора, разработчика и пропагандиста новых педагогических технологий, систем обучения и воспитания. Современный преподаватель характеризуется активным поиском и поддержкой новых идей, навыком выдвижения инициативных предложений, умением находить нестандартные решения проблем, создавать и внедрять педагогические инновации.

Решая задачу формирования проектной культуры учителя, важно готовить профессионалов, обладающих высоким уровнем компетентности, навыками самообразования и саморазвития, которые позволят специалисту адекватно реагировать на изменяющиеся условия и требования. Инновации в системе образования, необходимость подготовки педагогов к реализации новых образовательных стандартов и учебных программ определили принципиальные изменения в квалификационных требованиях к профессиональной компетентности учителя (педагога).

Повышение потребности в высоком качестве профессиональной деятельности, стремление к педагогическому саморазвитию, продуктивному использованию творческого потенциала в решении значимых профессиональных задач становятся ведущими в системе подготовки магистрантов. Учебная дисциплина относится к компоненту учреждения высшего образования, входит в модуль «Методические основы подготовки педагога искусства» как дисциплина по выбору.

Изучение учебной дисциплины «Технология проектирования авторских методических систем обучения и воспитания» должно обеспечить формирование у обучающихся соответствующих компетенций:

УПК-1 Разрабатывать механизмы создания инновационной художественно-эстетической среды в учреждении образования, проектировать образовательный процесс, направленный на развитие эстетической культуры личности, ее творческих способностей, в соответствии с современными научными достижениями и передовым педагогическим опытом;

СК-1 Проектировать цели, задачи, содержание, отбирать формы, методы музыкального обучения и виды музыкальной деятельности в учреждениях общего среднего и дополнительного образования;

СК-2 Осуществлять музыкально-педагогический анализ и оценку содержания и процесса музыкального образования.

В результате освоения данной учебной дисциплины обучающийся должен иметь навыки

знать

- современные тенденции и новейшие достижения в развитии общего и специального художественного образования;
- сущность и формы педагогических технологий в области художественного образования;
- методологические основания и принципы инновационной деятельности педагога;
- основные этапы разработки авторской методической системы в области художественного образования;

уметь

- обобщать накопленный профессиональным сообществом опыт проектирования и реализации авторских методических систем обучения и воспитания;
- самостоятельно применять полученные знания в профессиональной деятельности, проектируя авторские модели и системы художественного обучения и эстетического воспитания;
- связывать изучаемый материал с повседневной жизнью и с интересами учащихся, характерными для их возраста.

Для этого необходимо владеть технологиями анализа и оценки продуктов педагогического проектирования; технологиями проектирования авторской методической системы обучения и воспитания; навыками творческого решения возникающих педагогических проблем.

Название учебной дисциплины «Технология проектирования авторских методических систем обучения и воспитания» отражает педагогическое взаимодействие технологии, проектирования и авторской методической системы. Содержание учебного материала можно представить пошагово в его логической последовательности.

Шаг 1. Научно-исследовательская работа кафедры музыки ВГУ имени П. М. Машерова осуществляется по направлению «Научно-методические основы подготовки педагога-музыканта с позиций методологии полихудожественного подхода» в контексте проекта педагогического факультета ВГУ имени П. М. Машерова «Имплементирование инновационных подходов к обучению в условиях современной гуманитарной образовательной парадигмы» (№ госрегистрации: 20210114, дата регистрации: 10.02.2021). Соответственно, первым шагом в изучении учебной дисциплины «Технология проектирования авторских методических систем обучения и воспитания» является анализ понятия «гуманитарная образовательная парадигма».

Шаг 2. Следующий раздел посвящен освоению педагогического проектирования как формы инновационной деятельности. Анализ сущности, характерных особенностей и структурных компонентов педагогического

проектирования носит обобщенный характер и служит своеобразным итогом ранее изученного материала в рамках учебных дисциплин «Музыкально-педагогическое проектирование», «Основы проектной деятельности» и «Организация творческих проектов в школе». Принципиально новой позицией является рассмотрение технологии проектирования как преимущества конкурентоспособного педагога.

Шаг 3. Знакомясь с авторской методической системой как объектом моделирования и проектирования, целесообразно изучить методологические подходы к определению понятия «методическая система». Необходимо отметить, что педагогическое моделирование и проектирование представляют собой компоненты профессиональной компетентности.

Шаг 4. Следующий этап предполагает анализ ведущих систем музыкального воспитания, авторами которых являются Э. Жак-Далькроз (Швейцария), М. Монтессори (Италия), Б. Тривков (Болгария), З. Кодай (Венгрия), К. Орф (Австрия), Ш. Судзуки (Япония), Д. Б. Кабалевский (Россия), М. Карабо-Коун (США), П. ван Хауве (Голландия). Изучение учебных программ по учебному предмету «Музыка» в Республике Беларусь включает сравнительно-сопоставительный анализ программы «Музыка. I–VII классы» (Н. В. Александрова, Т. А. Боровик, Н. Н. Гришанович) и программы «Музыка» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, что утверждено постановлением Министерства образования РБ (№ 198 от 18.07.2023). Для ознакомления предлагаются следующие альтернативные учебные программы: «Музыка» (Ю. Б. Алиев), «Музыкально-эстетическое воспитание: 1–4 классы» (Н. А. Терентьева, Р. Г. Шитикова), «Духовная музыка: Россия и Запад» (И. В. Кошмина, В. В. Алеев), «Красота спасет мир» (Т. В. Лазарева).

Шаг 5. Осваивая дифференцированный подход (групповой и индивидуальный) в условиях проведения урока музыки и современные методы обучения художественным дисциплинам, особое внимание следует уделить полихудожественному подходу как методологическому основанию. Профессиональная педагогическая деятельность педагога-музыканта опирается на знание не только дифференцированных подходов в музыкальном образовании, но и методов организации творческой деятельности учащихся (овладение образным языком искусства, формирование ассоциативно-образного мышления, художественное осознание мира, общепедагогические информационно-рецептивные, репродуктивные, продуктивные методы и методы контроля).

Шаг 6. Особенности проектирования авторской методической системы подразумевают, прежде всего, анализ компонентов авторской методической системы в контексте современной гуманитарной образовательной

парадигмы. Необходимо рассмотреть сущность и особенности проектирования авторской методической системы в целом. Для этого предлагается проанализировать авторские методические системы развивающего обучения (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов), коллективного способа обучения (В. К. Дьяченко), обучения на основе опорных сигналов (В. Ф. Шаталов), диалога культур (В. С. Библер), творческого воспитания (И. П. Волков), воспитания искусством (Д. А. Лебедев), школы гуманизма (Ш. А. Амонашвили), самоопределения (А. Н. Тубельский) и др.

Таким образом, для разработки авторской методической системы обязательен сравнительный анализ моделей обучения. Программу же действий по проектированию авторской методической системы можно представить следующим алгоритмом:

- анализ развития социокультурной и образовательной ситуации и тенденций в стране и мире;
- изучение практики обучения и воспитания;
- обобщение передового педагогического опыта;
- определение критериев для выбора модели в качестве образца инновационной деятельности;
- описание компонентов будущей авторской методической системы;
- планирование действий по подготовке учебно-методических материалов, критериев и средств оценки эффективности авторской модели;
- реализация модели (проекта);
- мониторинг хода и промежуточных результатов;
- итоговое измерение и оценка результатов внедрения авторской методической модели.

Результативность и внедрение авторской методической системы обучения и воспитания реализуется в рамках теоретически обоснованных и разработанных критериев эффективности. Особое внимание уделяется анализу проблем, выявленных при апробации авторской методической системы в контексте гуманитарной образовательной парадигмы XXI века.

Любое образование предполагает усвоение определенной суммы знаний и практических умений, приемов творческой работы, а также формирование эмоционально-чувственного отношения к миру для социально полезной деятельности. В каждой области и на каждом уровне образования его содержание устанавливается путем отбора, систематизации и приспособления знаний и умений, целесообразных и доступных для усвоения, к познавательной деятельности обучающихся. Содержание музыкального образования не остается неизменным: оно вбирает творческие достижения лучших музыкантов, испытывает воздействие культурного прогресса, поступательного развития общей и музыкальной педагогики.

Познакомившись с основными положениями учебной дисциплины «Технология проектирования авторских методических систем обучения и воспитания», рассмотрим структуру предлагаемого учебно-методического комплекса. Лекционный раздел построен по следующему алгоритму:

- тема лекции и вопросы для изучения;
- глоссарий;
- теоретический материал;
- использованные источники;
- информация о персоналиях (QR-код);
- вопросы для самоконтроля.



QR-код для ознакомления с персоналиями по лекциям 1–6

Ключевые теоретические положения выделяются в тексте фигурной рамочкой. Это – своеобразный знак для качественного и долговременного запоминания. Например:

Один из секретов педагогического творчества состоит в том, чтобы пробудить в учителе интерес к поиску, к анализу собственной работы.

В. А. Сухомлинский

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Лекция 1. Гуманитарная образовательная парадигма XXI века

Вопросы для изучения:

1. Сущность понятия «образовательная парадигма».
2. Гуманитарная образовательная парадигма.

Глоссарий:

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – повышение роли общественных дисциплин (экономической теории, социологии, политологии, основ правовых знаний и др.) в образовательном процессе; взаимодействие и интеграция образовательных систем разных стран; установление гармонического равновесия между естественно-математическими и гуманитарными циклами в обучении с целью развития в каждом обучаемом духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму и бесчеловечности.

ПАРАДИГМА – характеристика общепризнанных научных достижений, дающих сообществу специалистов модель постановки проблем и их решений в течение определенного периода времени. В этом смысле термин «парадигма» употребляется в педагогической теории для обозначения концептуальных моделей образования.

1. Сущность понятия «образовательная парадигма»

Как известно, термин «парадигма» (греч. *paradeigma* производное от двух слов *para* «сверх», «над», «через», «около» и *deigma* – «проявление», «манифестация»). Данный перевод дословно означает то, что предопределяет характер проявления, оставаясь «около», вне проявления. Термин «парадигма» использовался в античной и средневековой философии для обозначения некоего высшего, трансцендентного образца, обуславливающего структуру и форму материальных вещей. В философию науки его ввел позитивист Густав Бергман (1906–1987), истолковывая парадигму как некие общие принципы и стандарты исследования, выполняющие нормативную функцию. В современной философии науки термин «парадигма» активно разрабатывался и применялся критическим рационалистом Т. Куном для характеристики периода «нормальной науки», в рамках которого она выполняет проективно-программирующую и селективно-запретительную функции. Концепция парадигмы Томаса Куна (1922–1996) стала классической, и от нее отталкиваются при осмыслении парадигмальной методологии. Под парадигмой ученый понимал признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений.

Наряду с парадигмой существовали другие понятия, в частности «научно-исследовательская программа» И. Лакатоса, «исследовательская традиция» Л. Лаудана, «эпистема» М. Фуко. Однако в научном лексиконе наибольшее признание получила именно «парадигма» – понятие, ставшее востребованным в различных отраслях знания.

Ученые, стремясь осмыслить сущность парадигмы и ее место в науке в целом и отдельных ее отраслях, стали предлагать различные трактовки данного понятия, сделав, по мнению Т. Куна, концепцию парадигмы более расплывчатой и обобщенной. К парадигмам стали относить теории, концепции, направления, течения, движения научной мысли, которые не носят революционного характера, а дают некоторую «прибавку» знания, иногда значительную для развития науки.

Парадигма в общенаучном аспекте предстает как многозначное понятие. Она рассматривается как совокупность фундаментальных оснований научного знания, как исходная концептуальная схема, модель научной деятельности, крупная теория или группа теорий, признанные достижения в данной области науки, способ постановки и решения проблемы.

Анализ содержания различных трактовок понятия «парадигма» позволяет определить общенаучные характеристики парадигмы, среди которых:

- общепринятый стандарт постановки и решения проблемы;
- общеметодологическая установка познания;
- инструмент анализа различных явлений и процессов и др.

В целом в работах, посвященных данному проблемному полю, подчеркивается, что парадигмы задают систему представлений о наиболее общих свойствах среды, в которой имеют место интересующие исследователей явления.

Парадигмы задают точку отсчета, систему координат, используя которые можно объяснять, интерпретировать мир. Они дают возможность выделять и устанавливать связь между фактами, распознавать различные ментальные модели, т.е. лучше видеть реальность. Умение применить это видение на практике дает большую силу, расширяет поле возможностей, пространство для действий.

Рассмотрев общенаучное понимание парадигмы, обратимся к ее анализу в педагогической науке, где обозначенная категория является ключевым понятием парадигмального подхода, который стал активно разрабатываться в педагогике в начале 90-х годов прошлого века (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, И. А. Колесникова и др.). Этот подход использует в качестве базового понятие парадигмы как мыслительного и деятельностного образца.

Получив статус научной категории, он позволяет определить генезис многих педагогических феноменов, выявить тенденции, направления приращения и концептуализации педагогического знания, выбрать форму постановки и решения образовательных и исследовательских проблем.

Отечественные ученые, раскрывая смысл парадигмы в приложении ее к решению проблем педагогической науки и образовательной практики, вводят понятия «педагогическая парадигма», «образовательная парадигма», «парадигма образования», «парадигма воспитания». Одни из них носят общенаучный характер и, в основном, сохраняют то значение, которое подразумевал Т. Кун. Они могут быть сведены к пониманию парадигмы как основополагающей теории, концептуальной основы, на базе которой строятся научные теории. Другие представляют собой основания, идеи, подходы к проектированию образовательной практики, базовые модели или стратегии образования.

Таким образом, в научном педагогическом сообществе существуют различные взгляды на парадигму. Разногласие между ними лежит в плоскости применения понятия «парадигма» к педагогической науке и образованию, то есть в правомерности использования данного понятия и к научно-педагогической деятельности, и к практической педагогической деятельности. В первом случае речь идет о парадигме как методологическом регулятиве научно-педагогического исследования, определяющем принципы, логику, методы его осуществления, то есть основания методологии педагогического исследования (парадигма познания). Во втором – как методологическом регулятиве, устанавливающем принципы, логику, методы осуществления и преобразования практической педагогической деятельности, то есть основания методологии образования (парадигма знания о педагогической реальности, в условиях которой образовывается человек, способах ее преобразования). Вторая позиция допускает существование различных образовательных парадигм (парадигмальных подходов), в основе которых лежат признанные концепции и теории, детерминирующие взгляд на образование с позиций понимания его как многомерного, многозначного, многофакторного феномена, встроенного в систему социально-экономического, социокультурного развития общества.

Понятие образовательной парадигмы не противоречит общенаучному пониманию данной категории, так как отражает ее сущностные характеристики. В основе образовательной парадигмы лежат признанные теории образования; системы взглядов, разделяемые педагогическим сообществом либо его частью (с учетом некоего множества методологических и концептуальных направлений), деятельность которого строится на одних и тех же правилах (стандартах) с применением необходимых методов. Это в совокупности дает модель, определяющую конкретную образовательную традицию, формирует конкретный образовательный уклад.

Образовательную парадигму можно рассматривать как концептуально-теоретическую нормативную модель, в основе которой находится устойчивая совокупность (система) элементов научно-педагогического знания о педагогической реальности в виде теорий или концепций.

Она принимается в качестве образца постановки и решения проблем (мыследеятельности и практики) в конкретный исторический период, признается научно-педагогическим сообществом (его частью), воплощается в системе понятий, выражающих существенные черты педагогической реальности в указанный период.

Содержанием понятия «образовательная парадигма» является совокупность следующих существенных признаков:

- системная целостность (проявляющаяся во взаимосвязи ее оснований: аксиологических, концептуально-теоретических, инструментальных, а также в целостном их предъявлении последователям и сторонникам парадигмы);
- нормативность (парадигма, задающая образцы постановки и решения проблем, содержит устойчивую совокупность аксиологических норм, правил, регулятивов, устанавливающих границы и определяющих способы действий в пределах заданных границ);
- социальная обусловленность (наблюдающаяся в аспектах детерминации общественного развития объекта);
- общепризнанность (возникающая в существовании сообщества (групп) сторонников и последователей, опирающихся на одни и те же правила и стандарты мыследеятельности и практики).

Образовательная парадигма обуславливается общими закономерностями развития науки, с одной стороны, и факторами, определяющими развитие общества (социально-экономическими, социально-политическими, социокультурными), с другой стороны.

Изменение, смена, сдвиг парадигмы, т.е. переход от одной парадигмы к иной, кардинально трансформирует основные параметры восприятия педагогической реальности, приводит к смене образовательной традиции, образовательного уклада с его правилами и нормами.

По мнению А. А. Вербицкого, в истории цивилизации смена образовательных парадигм происходит под влиянием трех основных факторов:

- 1) перехода на более высокий уровень развития науки, производства и социальной практики общества;
- 2) изменения миссии образования – представлений о том, каким должен быть выпускник образовательного учреждения, обусловленных принятой в обществе системой социальных ценностей и ожиданий;
- 3) понимания того, по каким закономерностям – психологическим, психолого-педагогическим или иным – осуществляется развитие человека через образование.

Смена образовательной парадигмы означает не только принятие другой исходной концептуальной основы педагогики и смежных с ней наук, но и новую модель организации образовательной практики.

Чтобы начался новый цикл, должны проявиться серьезные проблемы, которые нельзя решить с помощью принятой парадигмы. Таким образом,

рано или поздно в рамках любой парадигмы формируется комплекс важных проблем, не решаемых в рамках доминирующей парадигмы, и эти неразрешимые проблемы становятся катализаторами смены парадигмы.

В отечественной педагогической практике на протяжении исторического развития общества складывались разные парадигмы образования, имеющие не только научно-педагогическую, но и общекультурную ценность. Каждая парадигма формировалась в зависимости от доминирования определенного элемента в системе основных параметров образования как социокультурного феномена, т.е. речь идет о разном качестве восприятия педагогических объектов, понимания их сущности, построения образовательных процессов. Перефразируя Т. Куна, можно сказать, что парадигмы действуют как некие фильтры, которые обеспечивают видение мира (в данном случае педагогической реальности) в определенном ракурсе, с определенной точки зрения. Обосновывая ту или иную парадигму, педагогическая наука реагирует на «вызовы» общества, личности, государства, предлагая модель образовательной практики, в которой содержатся ответы на вопросы о ценностно-целевых ориентирах образования, об организации, содержании, методиках и технологиях обучения и воспитания, о способах взаимодействия основных субъектов образования.

Любой образовательный процесс разворачивается в контексте социально-педагогического пространства, организованного по тем или иным парадигмальным законам, воздействующим на выбор ценностей, результатов, методик и технологий, а также нормативов, регламентирующих педагогическую деятельность.

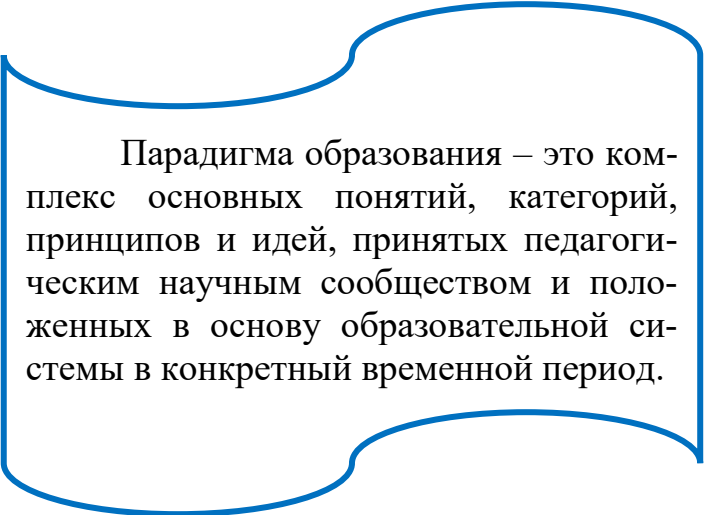
Регламентация профессиональной педагогической деятельности как нормативно одобренного обществом способа деятельности на парадигмальном уровне (наиболее общий уровень нормирования деятельности) задает конкретное видение педагогической действительности, определенный контекст актуальных профессиональных задач и способов их решения. Она детерминирует типологические особенности и смысловые границы действий субъекта педагогической деятельности.

В этом состоит педагогическая ценность парадигмы, выступающей основой построения образовательной практики и концептуализации профессиональной деятельности педагога, что придает ей свойства осмысленности, целесообразности, структурированности и направленности. Таким образом, при определении методологических позиций обновления образования следует учитывать и положения парадигмального подхода.

Парадигма выступает основой организации образовательного процесса и педагогической деятельности, фундаментом, на котором базируется работа педагогов и иных участников образовательной деятельности.

Парадигма образования является моделью реализации образовательной деятельности, отвечающей потребностям общества и его требованиям на конкретном этапе социально-экономического развития общества.

Парадигма представляет собой научную концепцию, на которую опирается построение образовательного процесса в данный временной период. Она отражает требования социальной среды к системе образования на конкретной стадии общественного развития. Следовательно, парадигма есть отражение актуальных взглядов общества и направлений реализации образовательной политики.



Парадигма образования – это комплекс основных понятий, категорий, принципов и идей, принятых педагогическим научным сообществом и положенных в основу образовательной системы в конкретный временной период.

Современное общество выдвигает расширенные требования к системе образования. Если ранее ключевой моделью построения образовательного процесса была традиционная, то в настоящее время преобладают иные парадигмы, основанные на постановке личности на ведущую позицию образовательной деятельности и акцентировании внимания на ее полноценном и всестороннем развитии.

В ходе исторического развития общества и образования как его важнейшего института сложились различные парадигмы образования:

- традиционалистско-консервативная (знаниевая);
- рационалистическая (бихевиористская, поведенческая);
- феноменологическая (гуманистическая);
- технократическая;
- неинституциональная;
- гуманитарная;
- эзотерическая (духовное развитие личности);
- личностная (индивидуальное развитие личности);
- культурологическая.

Эти парадигмы различаются своими подходами к выбору главной цели образования, к пониманию роли и предназначения образования в системе общественных институтов, к его видению в системе подготовки человека к жизни, формирования общей и профессиональной культуры подрастающих поколений.

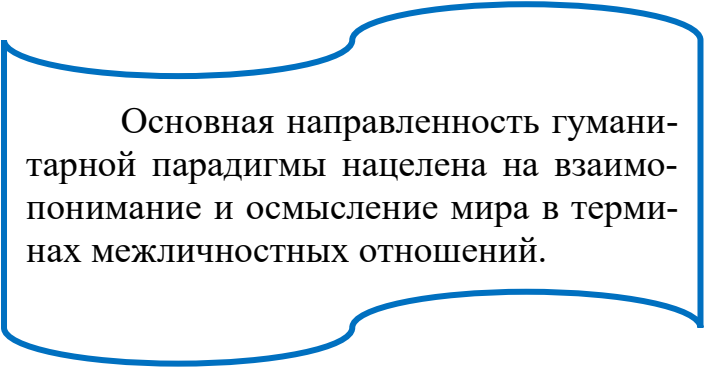
2. Гуманитарная образовательная парадигма

XXI век внес свои коррективы не только в интеллектуальную и индустриально-технологическую сферу, но и в образовательную. Построение образования как гуманитарной практики предполагает его осуществление по следующим критериям (Ю. М. Лотман, Р. М. Фатыхова):

- адекватная гуманитарность;
- соответствие многомерной сложности субъективного мира человека;
- схематизм упорядочения.

Соответственно, взаимодействие гуманитарных знаний с техническими достижениями целесообразно осуществлять в контексте гуманитарной образовательной парадигмы.

Сущность гуманитарной парадигмы заключается в ее стремлении понять окружающий мир в терминах значащих категорий человеческого опыта. Это единственно возможный тип мышления, всеобщность которого проявляется в том, что оно ориентировано на смысл, так как обращено от человека к человеку. В соответствии с этим представлением, человек воспринимает мир (мир природы и мир культуры) не как субъективный или объективный, а как интерсубъективный, то есть общий для всех, актуально данный или потенциально доступный каждому. Истоки исследования особенностей гуманитарной парадигмы и границ ее применения восходят к работам М. М. Бахтина, который стремился обосновать значимость универсального (гуманитарного знания) через призму уникальности индивидуального (личности человека). Концептуальное единство гуманитарной парадигмы, ее всеобщность определяются ее мировоззренческими и методологическими задачами, которые заключаются в том, чтобы вещную среду, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, превратить ее в смысловой контекст.



Основная направленность гуманитарной парадигмы нацелена на взаимопонимание и осмысление мира в терминах межличностных отношений.

Мир одновременно обнаруживает себя единственным и многообразным, уникальным и универсальным. А возможности науки как целостной картины мира зависят от того, как и насколько раскрыто бытийное устройство человека.

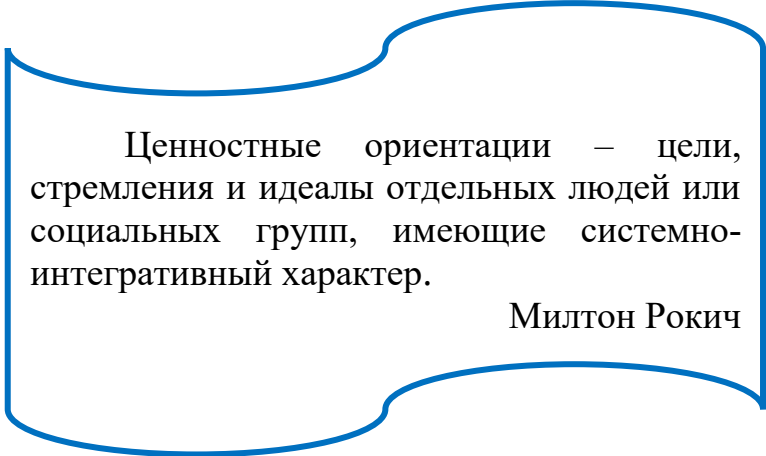
Такая постановка вопроса принципиально отличает классическую парадигму от гуманитарной. Движение в направлении антропологизации (гуманитаризации) науки и образования ставит своей задачей кардинальную переоценку и переосмысление статуса человека в мире, что приводит к необходимости сближения проблемных областей естественных наук и философии, антропологии, психологии и формирования на основании осуществленной корреляции нового подхода (парадигмы) для исследования процессов познания.

Как отмечает А. М. Конашкова, особенности гуманитарной парадигмы начал исследовать М. М. Бахтин, обосновывая значимость универсального знания в процессе его освоения человеком. Мировоззренческие и методологические задачи гуманитарной парадигмы определяются диалоговым взаимодействием вещной среды и личности.

Сущность гуманитарной образовательной парадигмы раскрывается в трудах отечественных (В. Г. Бондарев, Е. А. Башаркина, П. Д. Кухарчик, И. А. Малахова, Е. И. Снопкова, И. И. Цыркун и др.) и зарубежных (Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, И. А. Колесникова, А. В. Хуторской, В. Д. Шарко, Р. М. Щербаков, Б. Ю. Щербакова и др.) ученых.

В рамках гуманитарной парадигмы образование формирует гармоничную и всесторонне развитую личность, способную мыслить критически, анализировать информацию, принимать этически обоснованные решения, участвовать в культурной и социальной жизни общества.

Гуманитарная парадигма образования предполагает смену созерцательной установки в обучении на творческую самореализацию в профессиональной деятельности. При этом цель образования – становление субъекта, а не только формирование профессиональной пригодности. Как пишет О. Ф. Пиралова, сущность гуманитарной образовательной парадигмы представлена синтезом дидактики и культуры, который провозглашает основной своей целью передачу подрастающим поколениям и усвоение ими «точного» научного знания, необходимого для дальнейшего совершенствования практики.



Ценностные ориентации – цели, стремления и идеалы отдельных людей или социальных групп, имеющие системно-интегративный характер.

Милтон Рокич

Ценности субъекта реализуются через механизм ценностных ориентаций, которые на индивидуальном уровне являются социально-психологическим феноменом личности, выражающимся в форме предпочтения или отвержения определенных смыслов и моделей поведения. Ценностные ориентации содержат в себе идеалы, представления о смысле жизни и деятельности человека. Таким образом, ценностная ориентация как иерархичная структура ценностных отношений является ядром мотивационно-ценностной сферы личности и находится в единстве процессов саморегуляции и осознанного саморазвития личности.

Ценностные ориентации образования можно представить следующими уровнями: общечеловеческие, национальные, региональные, групповые, индивидуальные (табл. 1).

Таблица 1 – Уровни ценностных ориентаций образовательных систем

Непрофессиональная	Уровень	Профессиональная
Пренебрежение к общечеловеческим и профессиональным приоритетам	Общечеловеческий	Стремление к выживанию человечества, созданию единого общечеловеческого образовательного пространства, к большему взаимопониманию и целостности человеческого сообщества
Отрицание личного смысла этнических констант	Национальный	Сохранение этноса, трансляция национальной культурной традиции, построение общенационального образовательного пространства, поддержание высокого уровня национальной безопасности
Отсутствие субъективного отношения к региональным материальным и нематериальным ценностям	Региональный	Воспроизводство регионотипа человека, сохранение культурной специфики региона, построение регионального образовательного пространства
Неприятие ценностных ориентиров образования и самообразования	Групповой	Реализация потребностей в профессиональном и общекультурном развитии, создание возможностей непрерывного образования и самообразования
Отказ от актуализации личного времени и его потенцирования	Индивидуальный	Становление личности, способной к осознанному саморазвитию, являющейся субъектом природы, культуры, творцом самого себя

В целях устойчивого развития общества актуальной задачей является формирование целостной личности, способной противостоять вызовам и рискам современности. Обеспечение качественного улучшения условий жизни и деятельности социума (в целом) и личности (в частности) возможно в гармоничном и комплексном взаимодействии и развитии сущностей «человек» и «специалист». Решение этой задачи представляется реальным в рамках государственной программы научных исследований «Образование» по теме «Разработать стратегические направления и механизмы трансформации профессиональной подготовки учителей художественно-эстетического профиля в целях социогуманитарной и информационной безопасности» (руководитель – профессор кафедры музыкально-педагогического образования БГПУ имени Максима Танка, доктор педагогических наук, доцент Е. С. Полякова).

Как подчеркивает отечественный исследователь Е. С. Полякова, на стыке профессиональной подготовки педагога образовательной области искусства и концептов культурных ресурсов человечества в высшем художественно-эстетическом образовании функционирует ведущая тенденция, которая отражает отношения взаимообусловленности и единства между явлениями (сторонами одного и того же явления) на основе единства их как элементов целостной структуры.

Выделим сущность профессиональной подготовки педагога образовательной области искусства:

- обеспечение самореализации учителя,
- выбор индивидуальной стратегии траектории образования,
- релевантность профессиональной подготовки педагога современным практикоориентированным требованиям.

Концепты культурных ресурсов человечества раскрываются в контексте

- понимания единства человечества и неизбежности интеграционных процессов,
- обретения междисциплинарного знания в поликультурном пространстве,
- проявления личностного смысла профессиональных достижений,
- осознания актуальности самореализации личности,
- признания объективной необходимости трансформации образования для предотвращения стагнационных процессов в условиях социогуманитарных и информационных рисков.

Таким образом, ведущую тенденцию высшего художественно-эстетического образования можно определить как существенную и устойчивую взаимосвязь между профессиональной подготовкой педагога образовательной области искусства и концептами культурных ресурсов человечества, отражающую их взаимообусловленность и единство.

Использованные источники:

1. Белоусова, Н. С. Соотношение ценностных ориентаций и субъективного качества жизни молодежи : монография / Н. С. Белоусова, Н. А. Юдина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – 88 с.
2. Конашкова, А. М. Гуманитарная парадигма в науке и образовании: истоки формирования и развития / А. М. Конашкова // Образование и наука. – 2007. – № 1(5). – С. 72–76.
3. Полякова, Е. С. Методологические основания трансформации профессиональной подготовки учителя в целях социогуманитарной и информационной безопасности / Е. С. Полякова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2024. – № 1(122). – С. 75–82. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/42460> (дата обращения: 15.04.2024).
4. Соловцова, И. А. Специфика гуманитарно-целостного подхода в исследовании педагогических явлений и процессов / И. А. Соловцова. – URL: <https://subscribe.ru/archive/science.humanity.laboratory/200711/06070816.htm> (дата обращения: 10.04.2024).
5. Степанчук, О. А. Гуманитарная сущность современного образования / О. А. Степанчук // Теория и практика образования в современном мире : материалы II Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г. – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 21–23. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2983/> (дата обращения: 13.04.2024).
6. Трансформация профессиональной подготовки учителей художественно-эстетического профиля (в целях социогуманитарной и информационной безопасности) : сб. науч. ст. / редкол.: Е. С. Полякова [и др.]. – Минск : НЦВ Минфина, 2021. – 85 с.

Информация о персоналиях:

1. Бахтин Михаил Михайлович.
2. Бергман Густав.
3. Богуславский Михаил Викторович.
4. Бондаревская Евгения Васильевна.
5. Вербицкий Андрей Александрович.
6. Колесникова Ирина Аполлоновна.
7. Корнетов Григорий Борисович.
8. Кун Томас Сэмюэл.
9. Малахова Ирина Александровна.
10. Полякова Елена Степановна.
11. Рокич Милтон.
12. Хуторской Андрей Викторович.
13. Цыркун Иван Иванович.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскройте сущность понятия «общеобразовательная парадигма» в общенаучном аспекте.
2. Кто из белорусских ученых внес весомый вклад в развитие методологических основ общеобразовательной парадигмы?
3. Определите характерные черты и особенности гуманитарной общеобразовательной парадигмы.

Для дополнительной информации:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Лекция 2. Педагогическое проектирование как форма инновационной деятельности

Вопросы для изучения:

1. Понятие «инновационная деятельность», ее цель и методы.
2. Педагогическое проектирование: сущность, характерные особенности и структура.
3. Технология проектирования как преимущество конкурентоспособного педагога.

Глоссарий:

ИННОВАЦИЯ – это принципиально иной подход на основе новой идеи, существенно меняющий сложившиеся образовательные технологии, обуславливающий новый тип школьной организации.

МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – комплекс интеллектуальных и коммуникативных процессов, включенных в контекст организованной коллективной деятельности.

СИСТЕМОМЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ (СМД-методология) – направление практической методологии и философии, созданное как результат творческой, философской и научно-исследовательской деятельности Г. П. Щедровицкого и организованного им Московского методологического кружка. Принципиальной особенностью данной системы является положение о невозможности полностью отделить мышление от деятельности, а также указание на неразрывную связь этих процессов и систем. Практицизм СМД-методологии исторически сложился как результат попыток ее разработчиков использовать свои исследования для решения практических задач социального управления.

1. Понятие «инновационная деятельность», ее цель и методы

Существует достаточно много определений понятия «инновационная деятельность». Кроме того, термины «инновация», «педагогическая инноватика», «инновационный процесс», «инновационные технологии», «инновационная деятельность» выступают как рабочие и широко применяются в научно-методической литературе и педагогической деятельности. Кратко рассмотрим их сущность.

Инновации – радикальные новшества как специфическая составляющая педагогического опыта.

Инновационная деятельность – особая деятельность, возникающая в результате изменений в процессах обучения и воспитания. Определены следующие направления инновационной деятельности:

- совершенствование содержания образования;
- изучение и внедрение в практику современных педагогических технологий;
- создание системы работы с одаренными детьми;

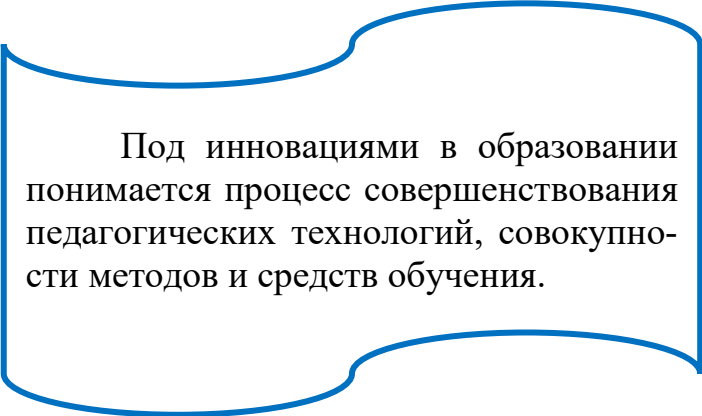
- совершенствование системы управления;
- информатизация образовательного процесса.

Инновационные технологии – производство (изобретение) нового для системы образования компонента.

Инновационный процесс – процесс развития, объект управления развитием образовательного учреждения, процесс разработки и освоения новшеств.

Инновация (от латинского *innovation* – нововведение, изменение, обновление) – деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нового, с целенаправленным изменением, вносящим в среду внедрения новые элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое.

Инновация (от лат. *in* – в, *novus* – новый) означает нововведение, новшество. Главным показателем инновации служит прогрессивное начало в развитии университета или любого иного учебного заведения по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой.



Под инновациями в образовании понимается процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов и средств обучения.

Специфичность инноваций в образовании проявляется в следующем (Т. И. Шамова, Г. М. Тюлю):

- инновация всегда содержит новое решение актуальной проблемы;
- использование инноваций приводит к качественному изменению уровня развития личности обучающегося;
- внедрение инноваций вызывает качественные преобразования других компонентов системы школы.

Инновации в системе образования связаны с внесением изменений в:

- цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;
- стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;
- систему контроля и оценки уровня образования;
- систему финансирования;
- учебно-методическое обеспечение;
- систему воспитательной работы;

- учебный план и учебные программы;
- деятельность обучающегося и преподавателя.

Педагогическая инноватика – особая сфера научного знания, изучающая процессы развития школы, связанные с созданием новой практики образования. Источниками инновационных идей университета (учебного заведения) могут быть:

- социальный заказ (потребности страны, региона, города);
- воплощение социального заказа в законах, директивных и нормативных документах республиканского, регионального значения;
- достижения комплекса наук о человеке;
- передовой педагогический опыт;
- интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб;
- опытно-экспериментальная работа;
- зарубежный опыт.

Таким образом, важнейшими составляющими педагогической инновации (по П. Г. Щедровицкому) являются исследовательский, проектный и управленческий компоненты.

2. Педагогическое проектирование: сущность, характерные особенности и структура

Существовавшая веками система образования была ориентирована на носителя готового знания – на учителя, преподавателя, ученого, отделяющего своими знаниями учеников и слушателей, знающего «рецепт» решения их проблемы. Сегодня носителем и источником информации может стать каждый, независимо от уровня полученного образования. Обучающиеся всех ступеней образования оказываются в ситуации

- самостоятельного определения (проектирования) траектории движения в информационном поле (образовательный маршрут);
- самостоятельного создания (проектирования) содержания образования;
- самостоятельного проектирования учебных материалов, которые могут быть востребованы другими;
- проектирования образовательной среды.

Уходит в прошлое основная задача школы, трактуемая как передача культурного опыта в виде логически завершенной системы знаний, формирование у обучающихся научной картины мира. На смену приходит новая функция образования – быть субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, способствовать развитию самостоятельной и ответственной личности, воспитанию творческой индивидуальности. Из носителей готовых знаний учитель превратился в организатора познавательной деятельности учеников. Он перестал быть пассивным исполнителем, новые нормативы в образовании позволили ему выстраивать собственный проект по реализации содержания образования.

Как утверждают И. А. Колесникова и М. П. Горчакова-Сибирская, характерной особенностью проектирования является создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть. Оно понимается как особый тип научно-прогностического видения действительности, охватывающий и изменяющий ее, согласно требованиям развития практики. Проектная деятельность — это всегда стремление изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить более совершенное. Мы рассматриваем проектирование прежде всего как вид профессиональной педагогической деятельности, который представляет собой разработку проекта определенного отрезка процесса обучения.

Еще в 1994 году В. П. Беспалько отметил, что термин «проектирование» к педагогическим феноменам практически не применяется. Вместо него педагоги предпочитали говорить о «создании», «разработке», «планировании» и т.д. Но сегодня необходимость подготовки учителя к проектной и инновационной деятельности возрастает, с одной стороны, в связи с появлением все большего количества педагогических инициатив со стороны учителя, осознающего современные проблемы образования и стремящегося к его развитию. С другой стороны, теперь учителя побуждает к совместной проектной деятельности новый ученик, обладающий собственными образовательными потребностями и желающий их удовлетворить.

Формирование технологического типа культуры на рубеже XX–XXI вв. стимулировало ученых к анализу методологических основ проектной деятельности как уникального явления. Проектирование стало трактоваться как особый вид мыследеятельности.

Опыт проектирования развития общественных систем в рамках СМД-методологии (О. С. Анисимов, О. И. Генисаретский, В. М. Розин, Г. П. Щедровицкий, П. Г. Щедровицкий), реализация проектирования как управленческой процедуры (И. В. Бестужев-Лада, Н. И. Лапин, И. И. Ляхов, Б. В. Сазонов, Ж. Т. Тощенко, С. Ф. Фролов) дали толчок к перенесению методологии проектирования в область образования (Ю. В. Громыко, В. И. Слободчиков, Г. Л. Ильин, Б. В. Пальчевский, Н. А. Масюкова).

Применение проектной деятельности в сфере обучения и воспитания особенно активизировалось во второй половине 1990-х гг. в связи с развитием идей стандартизации образования. Показательны в этом отношении работы В. П. Беспалько. Постепенно наметилась гуманитаризация подходов к проектированию, означенная внесением в его методологию философских, культурологических и психологических знаний. Появились трактовки проектирования как культурной формы образовательных инноваций (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, В. А. Никитин, В. В. Рубцов), как полифункциональной деятельности, носящей неклассический, нетрадиционный характер (В. Е. Радионов). Практические возможности проектной деятельности в образовании еще больше расширились с возникновением и интенсивным развитием сетевых (и) информационно-коммуникационных технологий.

3. Технология проектирования как преимущество конкурентоспособного педагога

По мнению С. С. Алексеева, конкурентоспособность является личностным и социально востребованным показателем успешности профессиональной деятельности педагога. Данное понятие указывает в первую очередь на конкурентный показатель, который выражается в личностных, профессионально значимых и социально востребованных особенностях (качествах) личности педагога. Личностные качества имеют особенности личности педагога как человека. Профессионально значимые качества определяются логикой педагогической профессии. Социально востребованные обуславливаются социальной жизнью общества и временем. Все личностные, профессиональные и социально востребованные особенности (качества) педагога могут рассматриваться как объект конкурентоспособности, а значит, требуют управления и развития.

Конкурентоспособность служит тем показателем, от которого зависят успешность педагога в профессиональной сфере и его востребованность. Следует помнить о том, что все личностные особенности и качества проявляются в конкуренции с другими педагогами в профессиональной деятельности. В современном образовании становится актуальным широкий спектр личностных, профессиональных, социально востребованных конкурентных преимуществ педагога. И чем выше их качественные характеристики, тем более благоприятные предпосылки он имеет для успешной карьеры (рис. 1).



Рисунок 1 – Сферы развития конкурентоспособного педагога

Деятельности педагога присущи его направленность на профессию, ее ценности и предметную сторону; обладание соответствующими знаниями, умениями и навыками; стремление к профессиональному самосовершенствованию.

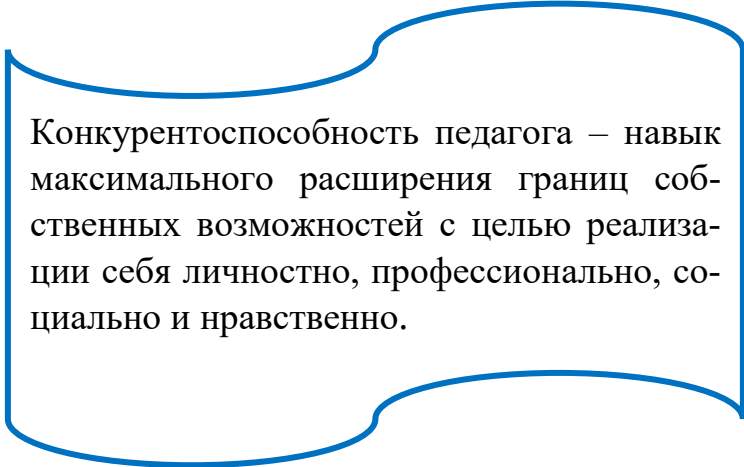
Общение подразумевает взаимодействие в системе учитель–ученик, с коллегами, коммуникативные умения, навыки делового общения и саморазвитие личности.

Личностные особенности предполагают эмоциональную, поведенческую и интеллектуальную гибкость, проявляющуюся во внутренних и внешних формах активности.

Таким образом, в качестве основных сущностных признаков конкурентоспособности педагога можно выделить готовность к непрерывному самообразованию, профессиональному самоопределению, гибкость или мобильность, т.е. способность адаптироваться к постоянно меняющимся условиям экономической среды, способность к риску ради достижения поставленных перед собой целей.

По мнению ряда ученых (А. Я. Флиер, В. И. Андреев, С. Н. Широков, Л. М. Митина и др.), характеристика конкурентоспособной личности включает в себя следующие свойства и особенности:

- высокую степень работоспособности;
- стремление к быстрому освоению нового дела, качественному конечному результату, профессиональному самосовершенствованию, самообразованию, самореализации и саморазвитию;
- стрессоустойчивость и способность преодолевать трудности;
- творческое отношение к делу (труду);
- принятие ответственности и возможности риска;
- коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничеству и сотворчеству.



Конкурентоспособность педагога – навык максимального расширения границ собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально и нравственно.

Для этого необходимо постоянно развиваться и совершенствоваться, реализовывать свою активность, интересы, побуждения, формировать систему устойчивых личностных качеств, создающих возможность успешного выполнения профессиональных задач. Конкурентоспособность педагога обуславливается не только уровнем его профессионализма. Это симбиоз профессиональных и личностных характеристик. Недостаточно иметь багаж знаний и умений в области педагогики, гораздо важнее уметь применять такие знания на практике, преподнести собственные умения окружающим и доказать свое преимущество над конкурентами.

Остановимся на основных позициях понятия «технология» в контексте преимущества конкурентоспособного педагога.

Технология обычно рассматривается как искусство, мастерство, умение в совокупности с методами обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы, которые проявляются и применяются в производстве той или иной продукции. Технология в «процессуальном» смысле отвечает на вопросы, как создать ту или иную продукцию и какими средствами. Причем этим вопросам предшествует четкое определение цели, указывающей на то, что надо получить.

Смысл и назначение любой технологии – оптимизировать управленческий процесс, исключить из него все виды деятельности и операции, которые не являются необходимыми для получения социального результата. В образовательной теории и практике применяют понятия «образовательные технологии», «технологии обучения», «педагогическая технология». Именно в этом смысле термин «технология» стал использоваться в педагогической литературе и приобрел множество (более трехсот) формулировок в зависимости от того, как автор представляет структуру и составляющие образовательно-технологического процесса. Анализ данного понятия рассмотрен в работах О. С. Анисимова, В. П. Беспалько, В. П. Гузеева, С. С. Кашлева, С. В. Кручинина, М. В. Кларина, Д. П. Левитеса, В. Ф. Малаша, В. М. Монахова, Т. С. Назаровой, Г. К. Селевко, В. А. Сластенина, М. А. Чошанова, Т. И. Шамоной, Г. И. Шатон и т.д.

Особенности технологии, описанные в публикациях Б. В. Пальчевского и Н. А. Масюковой, представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Характеристика понятия «педагогическая технология»

Показатели	Сущность
Общие характеристики	Методологическая, философская позиция. Проектирование, программирование и гарантированность достижения конечного результата
Задачи	Выбор средств достижения гарантированных результатов

Уровень выраженности признаков образовательного процесса	Ярко выраженная диагностичность целеобразования; экономичность; корректируемость; законосообразность
Воспроизводимость, устойчивость результатов	Стабильная
Уровень связи с содержанием учебного материала	Слабая связь
Уровень алгоритмичности	Учитывает творчество педагога и учащихся; педагог – методолог, технолог; ученик – активный участник процесса обучения
Стиль	Методология проектирования
Характер моделей	Экстенсивный, интенсивный, структурный, функциональный, статичный, динамичный
Форма реализации	Совокупность (система) учебных ситуаций

В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения. Именно инновационная деятельность не только создает основу для конкурентоспособности образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников.

Использованные источники:

1. Донина, И. А. Конкурентоспособность педагога как тенденция развития современного образования / И. А. Донина, Е. А. Стырова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurentosposobnost-pedagoga-kak-tendentsiya-razvitiya-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.03.2024).

2. Алексеев, С. С. Особенности конкурентоспособности педагогов / С. С. Алексеев // Теория и методика профессионального образования. – 2017. – № 7. – С. 154–163. – URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2017-4/14-alekseev.pdf> (дата обращения: 15.03.2024).

3. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.

4. Пальчевский, Б. В. Научно-педагогические кадры высшей квалификации как интеллектуальный ресурс страны / Б. В. Пальчевский // Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития экономики. Региональные, межрегиональные и международные аспекты : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20 июля 2007 г. / Белорус. ин-т системного анализа и информационного обеспечения научной сферы ; под ред. И. В. Войтова. – Минск : ГУ «БелИСА», 2007. – 200 с. – URL: http://belisa.org.by/ru/print/?brief=kadr07_67 (дата обращения: 21.03.2024).

Информация о персоналиях:

1. Анисимов Олег Сергеевич.
2. Беспалько Владимир Павлович.
3. Генисаретский Олег Игоревич.
4. Громыко Юрий Вячеславович.
5. Колесникова Ирина Аполлоновна.
6. Масюкова Наталья Александровна.
7. Пальчевский Борис Васильевич.
8. Слободчиков Виктор Иванович.
9. Щедровицкий Георгий Петрович.

Вопросы для самоконтроля:

1. Г. П. Щедровицкий определил следующие структурные компоненты педагогической инновации: исследовательский, проектный и управленческий. Охарактеризуйте их сущность.
2. Согласны ли вы с определением проектирования как особого вида мыследеятельности. Аргументируйте свою позицию.
3. Составьте портрет современного конкурентоспособного педагога (учителя).

Для дополнительной информации:

Лекция 3. Авторская методическая система как объект моделирования и проектирования

Вопросы для изучения:

1. Сущность и особенности понятий «методическая система», «авторская методика», «авторская система обучения», «авторская педагогическая система».
2. Методологические подходы к определению понятия «методическая система».
3. Педагогическое моделирование и проектирование как компоненты профессиональной компетентности.

Глоссарий:

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ – это комплекс тесно взаимосвязанных, взаимодействующих и взаимозависимых методов, приемов, ресурсов и форм, используемых в учебно-воспитательном процессе и составляющих фундамент процессов планирования и прогнозирования педагогической деятельности.

МЕТОДОЛОГИЯ – совокупность познавательных средств, методов, приемов, применяемых в какой-либо науке; область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практически-преобразующей деятельности.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД – принципиальная методологическая ориентация исследования; точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования (И. В. Блауберг).

1. Сущность и особенности понятий «методическая система», «авторская методика», «авторская система обучения», «авторская педагогическая система»

Методическая система обучения – это упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, форм и средств планирования и проведения контроля, анализа, корректирования учебного процесса, направленных на повышение эффективности обучения. Последнее только тогда эффективно, когда оно строится как методическая система.

Характерными чертами современной методической системы обучения являются:

- научно обоснованное планирование процесса обучения;
- единство и взаимопроникновение теоретической и практической подготовки школьников;
- высокий уровень трудностей и быстрый темп изучения учебного материала;
- максимальная активность и достаточная самостоятельность обучения;

- сочетание индивидуальной и коллективной работы школьников;
- насыщенность учебного процесса техническими средствами обучения;
- комплексирование различных предметов обучения.

Важно отметить, что **авторская методика** не представляет собой универсальное решение и может подходить не всем. Учитель имеет свои сильные стороны и определенный стиль обучения, одновременно необходимо учитывать индивидуальные потребности каждого ученика и подбирать наиболее приемлемый для него подход. Однако авторская методика может стать хорошим дополнением к стандартным взглядам и поспособствовать созданию более интересной и эффективной обучающей среды.

Авторская методика является одним из многих подходов в образовании, посредством которых ученики более продуктивно и интересно усваивают знания. Она позволяет учителю использовать индивидуальные преимущества и знания в своей области, чтобы создать наиболее подходящую программу обучения для каждого ученика. Авторская методика подчеркивает значимость индивидуального подхода и помогает ученикам находить удовольствие в процессе обучения.

Основные принципы авторской методики определяются в зависимости от конкретного ее создателя и его целей, а также идеи, которая движет автором при разработке методики. Характеристика авторской методики устанавливается следующими позициями:

- индивидуальным подходом: учет индивидуальных потребностей и особенностей обучаемых, гибкая система обучения, адаптированный уровень и темп усвоения материала;
- инновациями: использование новых и нестандартных подходов, методов и техник, которые помогают обучаемым более продуктивно усваивать материал, развивать свои умения и навыки;
- практической направленностью: акцент на практическом применении знаний и умений, а не только на их теоретическом изучении, что позволяет лучше понимать и запоминать материал, а также успешно использовать его на практике.

Преимущества применения авторской методики в обучении заключаются в возможности получить уникальный и эффективный подход к обучению, разработанный исходя из специфических потребностей и целей автора. Данная методика может быть более индивидуальной, гибкой и адаптированной под конкретные условия и потребности учеников, что способствует более эффективному усвоению материала и достижению поставленных целей.

Однако при использовании авторской методики следует учитывать ее научную обоснованность и педагогическую ценность, что обеспечивает качественное обучение и приводит к оптимальным результатам. Также нужно помнить, что авторская методика может быть весьма эффективной для конкретной группы учеников или в определенной образовательной среде, а ее

применение может потребовать дополнительного анализа и адаптации для других условий и контекстов.

По мнению И. В. Шеститко, понятие «авторская методика» в музыкальной педагогике не имеет единой трактовки. С одной стороны, под этим термином понимается некая авторская концепция, система преподавания, направленная на совершенствование различных видов музыкально-практической деятельности обучающихся. С другой стороны, указанная методика является некоторой совокупностью нестандартных методов, приемов и средств обучения, которые направлены на развитие музыкальных способностей, раскрытие творческого потенциала с учетом личности педагога.

Авторская методика – инновационная деятельность, которая подчеркивает индивидуальный стиль преподавания и позволяет педагогу выдерживать конкуренцию на рынке труда.

Сама идея разработки авторской методики, как правило, возникает у педагога в результате богатой практической деятельности и фундаментального образования. Педагог обычно имеет высокий уровень наблюдательности и аналитический склад ума, позволяющий ему выявить наиболее частые трудности, встречающиеся в обучении школьника, и определить эффективные способы их преодоления.

Среди авторских методик, которые реализуются в музыкальном образовании, можно назвать следующие (табл. 1).

Таблица 1 – Авторские методики в музыкальном образовании 60-х гг. XX в.

№	Автор	Сущность
1.	Зоткина Е. И.	Использование музыкальных инструментов для развития музыкального слуха детей дошкольного возраста. Соединение дидактической игры и пения («Найди ноту», «Повтори ритм, заданный товарищем», «Узнай по двум-трем начальным нотам, какая это песня», «Покажи направление движения мелодии»)

2.	Пиличяускас А. А.	Познание художественного образа музыкальных произведений посредством методов осознания интонируемого смысла произведения и осознания личностного смысла музыкального сочинения. Указанные методы можно отнести к коммуникативным, позволяющим вести диалог либо с персонажем произведения, либо с композитором, либо с другими слушателями этого сочинения, разгадывая смысл произведения
3.	Мартинсен К. А.	Внимание учителя и обучаемого должно быть направлено на красоту фортепианного звука. Педагог отмечает важность физической гибкости и упругости тела музыканта, поэтому рекомендует своим ученикам всегда заниматься спортом. Это способствует развитию чувства слухового самоконтроля и стремления к самостоятельному поиску техники игры. Схемой обучения пианиста является «зрительная сфера – слуховая сфера – моторика – звучание клавиатуры – слуховая сфера»
4.	Ражников В. Г.	В основе методики лежит способ оценки человека или его деятельности при помощи терминов из специального словаря (включен в авторскую методику как средство обучения) с точки зрения характера – выявление и описание характера оцениваемого объекта как художественного образа или лирического героя; привлекательности исследуемого образа; итоговой оценки полученного образа как целостной эстетической формы

Любая **авторская система обучения** основана на оригинальной идее, авторской концепции, которая имеет существенные отличия от массовой практики. Авторские системы обучения не только связаны с конкретным именем ее создателя, но и отражают уникальный в своем роде творческий опыт, индивидуальные особенности педагога-автора, специфику конкретных условий применения. Поэтому данные системы, как правило, плохо поддаются точному копированию и тиражированию. Однако существенные особенности той или иной авторской системы нередко становятся своеобразным фундаментом для создания в массовой практике новых систем обучения.

Например, систему классно-урочного обучения, примененную И. Штурмом в середине XVI столетия в страсбургской протестантской гимназии, можно назвать авторской, т.к. она не получила развития в массовой

педагогической практике в том виде, в каком была создана (система академического обучения на латинском языке). Но существующая в наше время классно-урочная система изначально разрабатывалась Я. А. Коменским не как авторская. Она была ориентирована на массовую школу, открыта для обогащения новыми идеями и развития за счет опыта многих учителей. Это оказалось реальным, поскольку Я. А. Коменский сопровождал ее глубоким научным обоснованием и подготовил необходимые для ее воплощения учебные книги и методические рекомендации для учителей.

По степени локализации использования авторские системы обучения можно разделить на:

- общедидактические авторские системы, не локализованные одной предметной областью и находящие применение в преподавании различных предметов (системы В. Ф. Шаталова и С. Н. Лысенковой);
- частнопредметные авторские системы, функционирующие в пределах преподавания одного учебного предмета или одной образовательной области (системы обучения Е. Н. Ильина и Б. С. Дыхановой).

По количественному признаку (масштабности, количеству авторов и охватываемых участников педагогического процесса) выделяются:

- индивидуально-авторские системы, реализуемые в индивидуальной деятельности педагога;
- авторские системы, реализуемые педагогическим коллективом.

Разработка и создание **авторской педагогической системы** зависят от внутреннего импульса учителя, его стремления к инновациям, творческому саморазвитию в рамках собственной педагогической деятельности. Подобная педагогическая система требует от учителя внесения авторского начала во все компоненты (цель, содержание, структуру и т.д.).

Особенность авторской системы заключается в том, что для нее характерны саморазвитие, основанное на синтезе профессиональной мотивации, ориентация на получение высоких воспитательно-образовательных результатов, а также получение опыта самообразования в профессиональной деятельности.

Выделяют ряд критериев, определяющих сформированность авторской педагогической системы:

1. Субъектность педагога в рамках его профессиональной деятельности, что выражается в авторской идее, постановке цели обучения (воспитания), наполнении (содержания) и разработке ситуаций развития личности ребенка.
2. Адаптированность методической системы. Предусматривает обязательную адаптацию используемых педагогом методов, средств и приемов к индивидуальному стилю педагога.
3. Соавторство педагога и обучаемого в процессе разработки структурных компонентов педагогического процесса (цели, средства, планируемые результаты, критерии оценивания и т.д.).

4. Технологичность педагогической системы. Деятельность направлена на результативность системы, т.е. совпадение ожидаемых результатов с полученными в итоге.

5. Обеспечение единства когнитивного и личностно-смыслового развития каждого учащегося (воспитанника).

2. Методологические подходы к определению понятия «методическая система»

Характерной особенностью развития образования в настоящее время можно назвать системный подход ко всем сферам этой области человеческой деятельности. Например, новые общеобразовательные стандарты ориентируют учителя на системно-деятельностный подход в обучении. Это означает, что результаты обучения (личностные, познавательные и метапредметные) должны достигаться в комплексе, в неразрывной и взаимообусловленной связи на основе формирования универсальных учебных действий. Каждый учитель стремится создать и реализовать на практике свою методическую систему, главная цель которой обеспечить развитие участников образовательного процесса.

Понятие «методическая система» находилось в центре внимания многих исследователей, предлагавших собственное видение этой категории педагогической науки: образовательная модель взаимосвязанных компонентов (В. М. Жучков), совокупность взаимосвязанных компонентов (С. И. Архангельский, Н. В. Кузьмина, А. М. Пышкало), сложное динамическое образование (Г. Г. Хамов), система обучения какому-либо предмету (Н. Н. Лобанова) и т.д. Различные подходы к определению понятия «методическая система», систематизированные Т. С. Фещенко, представлены в табл. 2.

Таблица 2 – Основные подходы к определению понятия «методическая система»

№	Автор	Сущность определений понятия
Дидактический подход		
1.	Занков Л. В.	Направляющую и регулирующую роль в организации образовательной системы выполняют дидактические принципы. Но уровень их действенности достаточно абстрактен и отвлечен от реальной повседневной деятельности учителя. Свойства методической системы связаны с дидактическими принципами (многогранность, процессуальность, системность, функциональность, вариантность) и их реализацией

Модельный подход		
2.	Жучков В. М.	Информационная модель, в которой представлены и описаны все взаимосвязанные элементы и сформулированы требования к организации процесса обучения
Функциональный подход		
3.	Пышкало А. М., Кузьмина Н. В., Архангельский С. И.	Структура, компонентами которой являются цели, содержание, методы, формы и средства обучения. Все составляющие методической системы обучения выступают в столь тесной взаимосвязи, что всякое изменение одного из них влечет за собой изменение других составляющих и всей системы в целом
Подход, ориентированный на результат		
4.	Крысько В. Г.	Совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, форм и средств обучения, планирования и организации, контроля, анализа, корректирования учебного процесса, направленных на повышение эффективности обучения
Деятельностный подход		
5.	Загвязинский В. И.	Определенная система действий, достаточно вариативная и гибкая
Личностно ориентированный подход		
6.	Саранцев Г. И.	К элементам функциональной модели методической системы добавляются результаты обучения и индивидуальность учащегося
Функционально-деятельностный подход		
7.	Новиков А. М.	Основные требования к характеристикам методической системы: единство как содержательных, так и деятельностных характеристик обучения; отражение одновременно деятельности преподавателя и учащихся в их динамическом взаимодействии; представление основного функционального взаимодействия преподавателя и учащихся как управления со стороны преподавателя непосредственно или опосредованно деятельностью учащихся
Концептуальный подход		
8.	Рыжаков М. В.	Сложное динамическое образование, включающее целевой, содержательный и процессуальный компоненты с учетом интеграции

		фундаментальных, профессионально направленных и информационных знаний и умений в различных областях профессиональной деятельности. В основе – информационная безопасность как новое теоретическое знание, обеспечивающее разрешение противоречий, возникших на сегодняшнем этапе развития образования
Социальный подход		
9.	Могилев А. В.	Методическая система должна учитывать социальный контекст развития образования с соответствующей коррекцией и кардинальным переосмыслением целей, содержания, форм и методов обучения на современном уровне
Предметный подход		
10.	Лобанова Н. Н.	Система обучения какому-либо предмету

Следовательно, результатом проектирования авторской методики должна быть открытая, динамично развивающаяся система, основанная на оригинальной идее, откликающаяся на все изменения в образовании и адекватно отражающая эти изменения при подготовке учителя к работе в новых условиях. Такая система должна стать действенным инструментом формирования компетенций учителя современной школы, что в свою очередь будет способствовать достижению новых образовательных результатов учащихся (личностных, предметных и метапредметных).

Методическая система успешно функционирует при грамотном определении целей, задач и содержания обучения, тщательном планировании, контроле, анализе и корректировке учебного процесса.

При моделировании и проектировании авторской методической системы учителю важно руководствоваться нижеприведенными принципами организации своей деятельности.

Принцип педагогической рефлексии, который заключается в осмыслении и осознании педагогом собственной практики. На основе рефлексии выделяются сущностные элементы опыта, которые отражаются в форме компонентов дидактической системы и связей между ними, а также актуализируются проблемы в своей практической деятельности. Этот принцип требует постоянной корректировки создаваемой дидактической системы и ее практических приложений посредством анализа, учета потребностей и возможностей субъектов образовательного процесса и факторов внешней среды.

Принцип научного обеспечения деятельности по созданию авторской методической системы. Руководствуясь данным принципом, учитель концептуализирует собственный опыт, то есть определяет цели, идеи, теории и дидактические принципы, которые научно поддерживают создаваемую авторскую методическую систему.

Принцип учета тенденций развития общества и образования. Поскольку авторская методическая система должна отвечать требованиям современности, в ней следует учитывать актуальные и прогнозируемые характеристики социума и сферы образования.

Принцип обратной связи. В процессе моделирования или проектирования важно после осуществления каждого этапа оценивания промежуточных результатов соотносить их с желаемым будущим и при необходимости корректировать процесс.

Принцип комплексности представления авторской методической системы, который предполагает:

- описание концептуальной основы авторской методической системы (научные основы – принципы, идеи, теории);
- рассмотрение компонентов авторской методической системы и их связей;
- разработку средств организации учебно-воспитательного процесса, который соответствует данной дидактической системе (календарно-тематический план, планы уроков, учебные материалы для учащихся, средства наглядности и др.).

Принцип адаптивности создаваемой модели или проекта к личности обучающегося. Педагогу необходимо знать запросы, потребности, особенности учащихся. В связи с этим принципом авторскую методическую систему следует делать гибкой, вариативной, создавая условия для личностного самоопределения учащихся и построения индивидуальной образовательной траектории. Одновременно она не должна противоречить миссии школы, в которой работает учитель.

Принцип оптимальности. Соответствие создаваемой авторской дидактической системы условиям обучения. Идеальный план деятельности соотносится с условиями конкретного класса, имеющимися учебно-методическими, временными, материально-техническими ресурсами.

Принцип авторской позиции. Поскольку описывается авторская система, то в ней должны быть в той или иной степени отражены личность автора, его профессиональная направленность, мотивация, педагогические способности, характер, темперамент, индивидуальный стиль, личные достижения и т.п. При этом результаты проектирования требуют адекватности определенным культурным образцам.

Когнитивная составляющая проектирования состоит в том, что в процессе создания проекта педагог познает и создает новую, еще не существующую реальность. Преобразующая составляющая выражается в стремлении изменить несовершенную практику, сделать окружающую жизнь и деятельность совершеннее и эффективнее. При этом изменяются сами люди – участники проекта.

Переход педагогической практики на новый, более высокий уровень (к упорядоченной модернизированной методической системе) осуществляется посредством процедуры проектирования, которая понимается как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств деятельности.

3. Педагогическое моделирование и проектирование как компоненты профессиональной компетентности

Педагогическое проектирование и педагогическое моделирование находят применение в деятельности педагога как ресурсы и методы, условия и формы, средства и продукты организации профессионально-педагогической деятельности и способов воспроизводства объектов культуры, науки, искусства и прочих направлений накопления ценностей и перспектив развития личности и общества в целом.

Уточним понятие «педагогическое проектирование» в трех смыслах – широком, локальном и узком.

Педагогическое проектирование – вид профессионально-педагогической деятельности. В его структуре выделяются такие ресурсы, как диагностика, целеполагание, моделирование, конструирование, прогнозирование, мониторинг и т.д. Это систематично и своевременно определяет потребности личности и общества в решении новых задач и противоречий целостного развития личности и общества в поликультурной модели отношений и воспроизводства всех объектов и продуктов современной ноосферы.

Педагогическое проектирование – циклический педагогический процесс выявления и решения поликультурных и внутриличностных противоречий, обеспечивающий в конечном счете создание проекта.

Педагогическое проектирование **в широком смысле** – основа воспроизводства и развития социально-профессионального опыта и приоритетов развития педагогически детерминированных объектов в модели профессионально-педагогического сотрудничества и сотворчества. При этом педагог

выступает как главная фигура в формировании и развитии личности обучающегося. Эта позиция является безусловной ценностью всех поликультурных образовательных отношений в различных формах научно-педагогического исследования. В них отдается предпочтение таким ресурсам, как диагностика, мониторинг, моделирование, конструирование, прогнозирование, оптимизация, алгоритмизация; другие методы и приемы обеспечивают ситуативную, поликультурную, многомерную коррекцию получаемых результатов научно-педагогического исследования.

Педагогическое проектирование **в узком смысле** – вид педагогической деятельности, отвечающий за устойчивое развитие личности и общества в иерархии формируемых и корректируемых ценностей и приоритетов гуманизма. Построение и апробация педагогического проекта реализуются за счет грамотно подобранных методов и условий, принципов и ресурсов устанавливаемого явления или продукта.

Все принципы педагогического проектирования в различных плоскостях определения обеспечивают выявление иерархии ценностей, заложенных в процесс использования педагогического проектирования в ресурсах создания проекта, жизнеспособность и состоятельность которого проверяется действительными условиями. Практика применения педагогического проектирования и его продуктов широка и многообразна. Учет пространственно-временных нюансов проекта – одно из ограничений создания. Примером может быть уникальная педагогическая система А. С. Макаренко, реализованная им в XX веке, которую в полном авторском понимании и претворении никогда не удастся воссоздать в XXI веке и далее в будущем.

Педагогическое проектирование **в локальном смысле** – метод создания целостной, устойчивой структуры, проявляемой на практике в системе социально-педагогических и образовательных отношений. Специфика воспроизводства и дополнения достигнутого уровня культуры и научно-педагогического сотрудничества выражается в системе ситуативного, циклического установления противоречий развития педагогической науки и практики, выбора цели, способов и методов решения выделенных противоречий и поставленных задач, проверки истинности сформированного конструкта или проекта, фасилитирующего решение профессионально-педагогической задачи в целостном, поликультурном определении и визуализации.

Практика использования педагогического проектирования и педагогического моделирования уникальна и широка, ситуативна и многообразна.

Понятия «педагогическое проектирование» и «педагогическое моделирование» в применении педагогом научно-педагогического арсенала детерминируемых возможностей и условий подготовки зачастую смешиваются. Разделить явления «педагогическое проектирование» и «педагогическое моделирование» не сложно даже в разносторонности подходов к определению понятий современной педагогики.

Педагогическое проектирование всегда содержит в своей практике реализуемый проект в конкретных условиях и системе ограничений. В смысловом контексте понятие «проект» означает «забегающий вперед». Понятие «модель» можно объяснить как идеальный образец, позволяющий изучить или исследовать то или иное свойство, явление, характеристику, процедуру, процесс педагогически обусловленных составляющих научно-педагогической деятельности. В подобном понимании педагогическое проектирование целью своей практики реализует построение такого объекта, который может быть в будущем внедрен в деятельность педагога и образовательных институтов. В системе педагогического моделирования любая создаваемая модель позволяет облегчить восприятие и решение тех или иных выявляемых педагогом проблем и задач. Следовательно, в педагогическом моделировании нет строго регламентированных условий воспроизводства опыта деятельности и приоритетов пополнения фондов продуктов жизнедеятельности личности в обществе.

Использованные источники:

1. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с. – URL: http://digida.mgpu.ru/index.php/Методологический_подход (дата обращения: 27.05.2024).
2. Михайлова, Е. В. Авторские педагогические системы / Е. В. Михайлова. – URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/avtorskie_pedagogicheskie_sistemy/ (дата обращения: 22.03.2024).
3. Сидоров, С. В. Авторские системы обучения / С. В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя. – URL: <http://si-sv.com/publ/14-1-0-226> (дата обращения: 10.04.2024).
4. Фещенко, Т. С. К вопросу о понятии «методическая система» / Т. С. Фещенко // Молодой ученый. – 2013. – № 7(54). – С. 432–435. – URL: <https://moluch.ru/archive/54/7383/> (дата обращения: 18.04.2024).
5. Что значит авторская методика. – URL: <https://obzorposudy.ru/polezno/cto-znacit-avtorskaya-metodika> (дата обращения: 08.04.2024).
6. Шеститко, И. В. Авторская методика в музыкальной педагогике: понятие, отличительные характеристики, персоналии / И. В. Шеститко, К. Вань // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11, № 4. – С. 342–346. – URL: [10.55355/snv2022114319](https://snv2022114319) (дата обращения: 17.04.2024).

Информация о персоналиях:

1. Загвязинский Владимир Ильич.
2. Занков Леонид Владимирович.
3. Коменский Ян Амос.
4. Кузьмина Нина Васильевна.
5. Новиков Александр Михайлович.
6. Шеститко Ирина Владимировна.

Вопросы для самоконтроля:

Раскройте сущность критериев сформированности авторской методической системы.

Определение понятия «методическая система» осуществляется учеными на основе определенных методологических подходов: дидактического, модельного, функционального, деятельностного, личностно ориентированного, функционально-деятельностного, концептуального, социального, предметного; подхода, ориентированного на результат. Раскройте сущность вышеперечисленных методологических подходов в форме эссе.

Для дополнительной информации:

This image shows a full page of white paper with horizontal black lines, resembling notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Лекция 4. Ведущие зарубежные и отечественные системы музыкального воспитания (XIX–XXI вв.)

Вопросы для изучения:

1. Музыкальное образование: сущность и структурные компоненты.
2. Системы обучения: Эмиль Жак-Далькроз (Швейцария), Мария Монтессори (Италия), Борис Трещков (Болгария), Золтан Кодай (Венгрия), Карл Орф (Австрия), Шиничи Судзуки (Япония), Дмитрий Борисович Кабалевский (Россия), Мадалена Карабо-Коун (США), Пьер ван Хауве (Голландия).
3. Учителя-практики С. И. Миропольский, А. Н. Карасев, Д.Н. Зарин, А. Л. Маслов, В. Н. Шацкая, М. А. Румер, Н. Л. Гродзенская, О. А. Апраксина.
4. Краткая характеристика школьных программ по музыке (с 1971 г.). Вальдорфская школа. Метод Никитиных.
5. Программа «Музыка. I–VII классы» (составители Н. В. Александрова, Т. А. Боровик, научный руководитель Н. Н. Гришанович). Альтернативные программы.
6. Концепция учебного предмета «Музыка» (утвержд. Министерством образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 675). Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (утвержд. Министерством образования Республики Беларусь 18.07.2023 № 198).

Глоссарий:

ОБРАЗОВАНИЕ – система воспитания и обучения личности, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенций.

УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ – педагогически адаптированное содержание основ какой-либо науки или отрасли деятельности. Учебный предмет включает все элементы социального опыта: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений (И. Я. Лернер).

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА – созданный в рамках системы обучения документ, определяющий содержание и количество знаний, умений и навыков, предназначенных к обязательному усвоению по той или иной учебной дисциплине, распределение их по темам, разделам и периодам обучения.

ФАСИЛИТАЦИОННАЯ ДИСКУССИЯ – организованный процесс обсуждения сложной проблемы, приводящий к достижению понимания и согласия относительно процесса решения этой проблемы всеми участниками дискуссии. Важно максимально включить участников обсуждения в процесс выработки мнения или решения.

1. Музыкальное образование: сущность и структурные компоненты

Любое образование всегда содержательно. Оно предполагает усвоение определенной суммы знаний и практических умений, приемов творческой работы, а также формирование эмоционально-чувственного отношения к миру для социально полезной деятельности.

Образование подразумевает определенное знакомство с культурой, неотъемлемой частью которой является музыка. Известно немало примеров из жизни политиков, ученых, врачей, инженеров, представителей любой сферы деятельности, находивших отдых в игре на скрипке, виолончели, фортепиано, гитаре, в сочинении песен, посещении концертов классической музыки, домашнем музицировании. Обретая таким образом душевное равновесие, обогащаясь духовно, они более успешно реализовывали свои творческие возможности в профессиональной сфере.

Образование тесно связано с обучением, воспитанием и развитием (Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, М. И. Катунян, Э. Сайклер, П. В. Халабузарь, В. С. Попов, Н. Н. Добровольская, И. Ф. Харламов). Для научного обоснования взаимодействия данных понятий целесообразно применение подхода, опирающегося на так называемую «модель пересекающихся кругов» (А. Лилов). Философско-методологическое развитие этой теоретической аргументации (В. Л. Яконюк) позволяет утверждать, что понятие «образование», обладая своим строго обособленным научным предметом и собственным полем научных исследований, вместе с тем имеет общую «научную территорию» с понятиями «воспитание» и «обучение» (рис. 1).

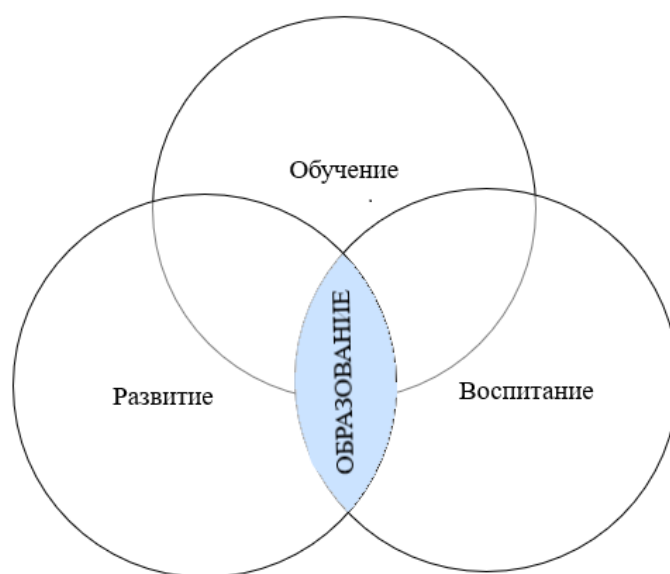


Рисунок 1 – Взаимодействие понятий «обучение», «воспитание» и «развитие»

Таким образом, можно утверждать, что музыкальное образование как широкое понятие включает в себя музыкальное воспитание, музыкальное обучение, самообразование и самодеятельное музицирование, а это предполагает музыкальное развитие и музыкальную развитость учащихся.

Музыкальное воспитание – воспитание школьников средствами музыкального искусства, т.е. помощь в становлении положительных качеств личности, таких как эмпатия, воображение, трудолюбие, потребность в прекрасном; приобретение актуального социально-художественного опыта, лучше всего отраженного в музыке.

Музыкальное обучение есть процесс приобретения учащимися актуальной совокупности опорных знаний, умений и способов деятельности, обеспечивающих в результате необходимую базу для дальнейшего самостоятельного знакомства с музыкой, музыкального самообразования и самовоспитания.

Музыкальное развитие – процесс становления у ученика музыкальных способностей, певческого голоса, знаний и умений в области музыкальной, в том числе и нотной, грамоты; это совершенствование эмоциональной сферы учащихся, воспитание их музыкального, художественного и эстетического вкуса, интереса и любви к художественной музыке, желания ее слушать и исполнять.

Музыкальная развитость учащегося проявляется в любви к музыкальному искусству, эмоциональном к нему отношении, в развитии музыкальной наблюдательности, в потребности слушать и исполнять образцы художественной музыки. Музыкальное образование в сегодняшней школе нацелено на становление музыкальной культуры учащихся, представляющей положительный социально-художественный опыт. Это приобщение учащихся к «золотому фонду» народной, классической и современной песни, формирование интереса и любви к пению, хоровому исполнительству. Музыкальная образованность отражается в овладении способами музыкальной деятельности, элементарными искусствоведческими знаниями, в эмоционально-ценностном отношении к искусству и жизни, «открытости» новой музыке, новым знаниям об искусстве, развитости музыкально-эстетических идеалов, художественного вкуса; в критически избирательном отношении к разнообразным музыкальным явлениям, бытующим в современном, насыщенном музыкой, мире.

2. Системы обучения: Эмиль Жак-Далькроз (Швейцария), Мария Монтессори (Италия), Борис Трещков (Болгария), Золтан Кодай (Венгрия), Карл Орф (Австрия), Шиничи Судзуки (Япония), Дмитрий Борисович Кабалевский (Россия), Мадалена Карабо-Коун (США), Пьер ван Хауве (Голландия).

Существует ряд концепций музыкального воспитания. Кратко рассмотрим их сущность в хронологическом порядке:

Эмиль Жак-Далькроз (1865–1950), Швейцария. Его методика музыкально-ритмического воспитания заключается в приобщении *всех* учеников общеобразовательной школы к музыке путем передачи образного содержания, эмоционального характера и динамики музыкального произведения посредством пластических движений под музыку. Э. Жак-Далькроз разработал систему ритмической гимнастики, содействующую выработке абсолютного слуха, способности к музыкальной импровизации.

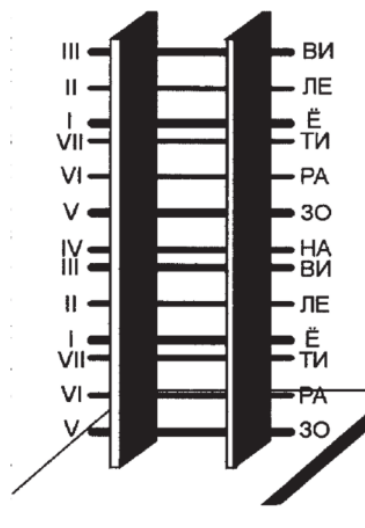


Мария Монтессори (1870–1952), Италия. Известна уникальной педагогической системой, основанной на идее свободного воспитания. Сначала она разработала систему образования детей с ограниченными возможностями, позже адаптировала свою методику для обучения обычных детей. Система Монтессори опирается на свободный выбор занятий детьми при наличии определенного режима: утренние часы отводились на занятия, развивающие интеллект, а после обеда – на творческие занятия.



Данная система направлена на развитие мелкой моторики и таких чувств, как зрение, слух, вкус, обоняние и осязание. Как врач, Мария Монтессори считала, что аккуратные действия с небольшими предметами формируют интеллект, развивают речь, внимание и память. Ключевая идея системы Монтессори выражается в принципе «Помоги мне это сделать самому».

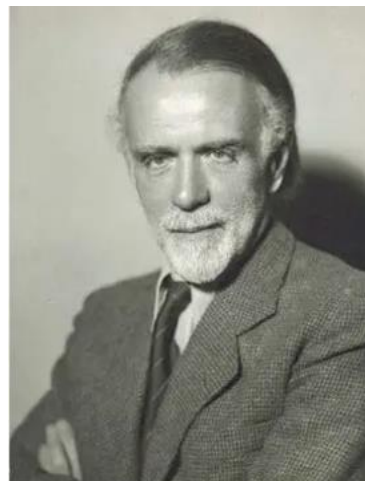
Борис Тривков (1881–1944), Болгария. Болгарский метод «Столбица» предполагает, что каждая форма работы является новой ступенью метода, в основе которого лежат принципы систематичности и последовательности, активности и самоактивности, единства анализа и синтеза. Главный вид деятельности – хоровое пение и игра на музыкальных инструментах, ядро воспитания – народная песня. Слушанию музыки отводится незначительное время.



Целью предложенного метода является установление координации между музыкальным слухом и голосом, воспитание слухо-подражательного пения, «тонального чувства» мажорной классической гаммы (до мажор), последующего перехода к осознанному пению по нотам».

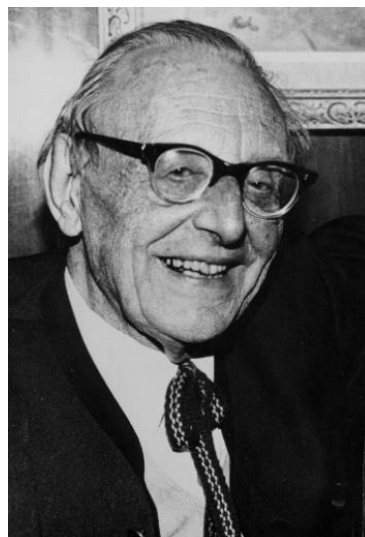
Золтан Кодай (1882–1967), Венгрия.

Данная система основывается на принципе *всеобщности* детского музыкального воспитания и объединяет релятивную сольмизацию, ручные знаки, венгерскую народную песню, хоровое пение *a capella*. Методика развития музыкального слуха и музыкальное обучение в целом учитывают возрастные особенности детей. Теоретическому обучению предшествуют развитие музыкального восприятия, накопление музыкально-слуховых впечатлений. Идеи З. Кодая в области музыкального обучения послужили источником для метода, который позже был разработан его коллегами и последователями. В 2016 году указанный метод был включен в список ЮНЕСКО как часть нематериального культурного наследия человечества.



Карл Орф (1895–1982), Австрия.

Система элементарного музыкального воспитания “Musikschulwerk” («Музыка для школы») опирается на широкое использование музыкального фольклора и развитие творческой инициативы всех учащихся общеобразовательной школы, стимулирует фантазию и навыки импровизации, большое значение имеет связь музыки с жестом, словом, танцем, пантомимой, музицированием на элементарных музыкальных инструментах, а также занимательные игры, связанные с декламированием. К. Орф предложил практическую и осуществимую модель музицирования с детьми. Вся «теория» его концепции зафиксирована в нотах – небольших и полных очарования партитурах для пения, игры и танца с аккомпанементом орфовских инструментов. Каждая небольшая пьеса из “Musikschulwerk” доступна в исполнении даже маленьким детям.



Шиничи Судзуки (1898–1998), Япония. Его метод «воспитание таланта» стал поистине универсальным:

расширив рамки скрипичного обучения, он с успехом применяется во многих областях музыкально-исполнительской практики и, кроме того, в *массовой* музыкальной педагогике. В его основе лежит особый подход к слушанию музыки: произвольное и произвольное слушание музыкальных произведений, непосредственное участие матери в музыкальном воспитании ребенка, ассоциативное изучение нотной грамоты. Японская школа массового музыкального воспитания базируется на немецкой системе и заключается, в частности, в особом внимании к элементарному обучению игре на музыкальном инструменте. Это помогает учащимся осваивать нотную грамоту в более короткий срок, но приводит к недооценке национальной музыки.



Дмитрий Борисович Кабалевский (1904–1987), Россия. Педагогическая концепция опирается на некоторые общие идеи Б. В. Асафьева, а также на системы З. Кодая, К. Орфа и Э. Жак-Далькроза. В частности, ей не противоречат ни ритмические движения под музыку, ни релятивная сольмизация, ни музицирование на детских инструментах. Но она, взятая в своем единстве, коренным образом отличается от названных музыкально-педагогических систем. Эти различия носят принципиальный характер и конкретизированы в программе по музыке.

Содержание программы ставит перед предметом «Музыка» (и перед учителем, ведущим этот предмет) следующие цели: ввести детей и подростков в мир «большой», серьезной музыки, оказав благотворное влияние на формирование их личности; воспитывать музыкальную культуру учащихся, научить их слушать, слышать и эмоционально правильно откликаться на весь многообразный музыкальный мир современности; научить детей музыкальной грамотности в самом широком смысле этого слова, то есть на основе слухового опыта воспитать у учащихся способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное с жизнью и неразрывно с жизнью связанное.



Мадалена Карабо-Коун (1916–1988), США. Основой музыкального обучения детей 5–6 лет и младших школьников является сенсомоторный метод, исходящий из принципов теории Ж. Пиаже о трех стадиях психического развития. Отождествление структуры внешнего мира с собственной личностью и через игры происходит посредством визуального и тактильного опыта, который подкрепляется (координируется) слуховыми и двигательными навыками.



Пьер ван Хауве (1920–2009), Голландия. Его система начального музыкального образования построена на элементах педагогической системы З. Кодая и К. Орфа и основана на так называемом методе «игры с музыкой». В процессе разыгрывания музыкальных спектаклей, используя орфовские и различные ритмические инструменты, хлопая в ладоши и по коленям, *все* дети получают необходимые музыкальные навыки с учетом психологии восприятия раннего школьного возраста. Пьер ван Хауве объяснил принцип взаимодействия двух систем сольмизации – относительной и абсолютной, и таким образом решил вопрос дифференцированного подхода к развитию музыкального слуха и освоения музыкальной грамоты.



Передовые идеи К. Орфа, З. Кодая, Э. Жак-Далькроза оказали большое влияние на развитие теории и практики музыкального воспитания в США. Например, созданы программированные музыкально-ритмические игры с использованием опыта Э. Жак-Далькроза; применяется болгарская «Столбица» для работы с «непоющими детьми»; сравниваются американский и европейский подходы к развитию у детей слуха. Тем не менее в работе американских педагогов (а также их английских коллег) распространен так называемый комплексный метод, в основе которого лежат идеи Дьюи о построении учебного процесса, учитывающие личный опыт ребенка, его конкретную деятельность. Однако отрицание системы в обучении (отсутствие определенного количества часов и установленного содержания) приводит к тому, что ребенок оказывается беспомощным в любом самовыражении.

3. Учителя-практики С. И. Миропольский, А. Н. Карасев, Д. Н. Зарин, А. Л. Маслов, В. Н. Шацкая, М. А. Румер, Н. Л. Гродзенская, О. А. Апраксина.

Накопленный опыт музыкального воспитания может быть представлен такими фамилиями и теоретическими положениями:

Миропольский Сергей Иринеевич (1842–1907) – приверженец осуществления в России всеобщего музыкального образования, сторонник взглядов на музыку и особенно пение как на важное средство воспитания положительных личностных качеств. Разрабатывал методы приобщения к музыкальному искусству через певческую деятельность.

Карасев Алексей Николаевич (1854–1914) – сторонник обучения пению и приобщения детей к музыкальной грамоте (нотная грамота и умение петь по нотам), выдвигавший на первоначальном этапе буквенную систему обозначения нот и связи между ними, а также системы «подвижных нот». Рассказывают, что на столе у известного хормейстера А. В. Свешникова всегда лежало пособие А. Карасева «Спутник начинающего регента».

Зарин Дмитрий Николаевич (1862–1925) – горячий сторонник эстетического воспитания посредством хорового пения. Он считал, что хоровое искусство призвано пробуждать и развивать эстетические чувства. По мнению Д. Н. Зарина, воспитательное значение школьного хорового пения заключается в возможности развития с его помощью умственных сил, таких как сознание, память и воображение, воля и физическая сторона человека.

Маслов Александр Леонтьевич (1876–1914) – представитель новых педагогических тенденций музыкального воспитания в дореволюционной России. Его музыкально-педагогическая концепция связана с использованием разумного сочетания новых методов воспитания посредством музыкального искусства со старыми методами, уже проверенными опытом поколений. А. Маслов считал хоровое пение основным видом школьной музыкальной работы, все остальные виды музыкальной деятельности служат, по его убеждению, лишь подспорьем. Так он, в частности, относился к нотной грамоте, предполагая, что в начальной школе она должна явиться лишь вспомогательным средством при обучении пению. Главное, на что должно быть обращено внимание учителя-музыканта, – это становление творческой активности ученика. Согласно мысли А. Маслова, подобная активность может проявляться в исполнении выученных произведений по-своему, в сочинении мелодий на заданный или собственный текст, в совместном сочинении песен, в написании окончания к предложенному четырехтактному музыкальному фрагменту.

Шацкая Валентина Николаевна (1882–1978) занималась общими вопросами эстетического воспитания школьников и проблемами слушания музыки.

Румер Мария Александровна (1888–1981) исследовала вопросы изучения музыкальной грамоты в школе, движения под музыку.

Гродзенская Надежда Львовна (1892–1974) организовывала школьные уроки музыки в контексте повышения активности слушания музыкальных произведений.

Апраксина Ольга Александровна (1910–1990) – научная деятельность педагога была посвящена исследованию общих проблем и истории музыкального воспитания школьников. Активно и плодотворно занималась опытно-экспериментальной работой школьного учителя-музыканта, подготовкой школьного учителя музыки. В ее «Методике музыкального воспитания в школе» сказано: главной особенностью урока музыки считается, что это урок искусства. Посему урок должен включать в себя эмоции и эстетические чувства, сочетать единство эмоционального и сознательного, художественного и технического, быть целостным, объединяющим все входящие в него элементы на основе единого понятия «музыка» («музыкальное искусство»).

4. Краткая характеристика школьных программ по музыке (с 1971 г.). Альтернативные программы. Вальдорфская школа. Метод Никитиных

Перестройка начального образования начинается в 1971 году. Тогда же создаются и новые программы по музыке. На 1971/72 учебный год вводятся два варианта программы: для учителей музыки-специалистов и учителей-неспециалистов; для сельских малокомплектных школ. По аналогии с программой 1967 г. в них сохраняются традиционные разделы: пение по слуху и по нотам, слушание музыки и музыкальная грамота, но снято тематическое построение раздела по слушанию музыки и несколько сокращен репертуар. Составители программы подчеркивают, что на уроке обязательно следует осуществлять взаимосвязь между пением, слушанием и музыкально-теоретическими знаниями. Урок пения должен быть по возможности целостным, а не раздробленным на несколько частей. Требование к целостному построению урока заставляет по-особому продумывать его содержание и драматургию. Но название урока по-прежнему трактуется как урок пения.

В 1970-е гг. разработана программа по музыке НИИ художественного воспитания АПН СССР. В ней усиливаются воспитательные функции музыки. В пояснительной записке говорится о значении воспитания таких качеств личности, как инициативность, активность, развитие образного мышления, воображения, фантазии, творческих способностей. Предусматриваются следующие виды работы: исполнение, хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-ритмическое движение, музыкальные игры, слушание музыки, накопление теоретических и исторических знаний, чтение нот, импровизация, упражнения.

Программа предлагает для изучения такие темы: «Музыка и жизнь», «Музыкальное творчество – народное и профессиональное», «Художественный образ и средства музыкальной выразительности». В программе

утверждается, что урок музыки – это урок искусства. Он насыщен художественной музыкой, эстетическими впечатлениями, имеет художественную завершенность. Как видно из пояснения к программе, цели и задачи музыкального воспитания сформулированы достаточно четко и полно. Урок мыслится как целостный урок музыкального искусства, направленный на формирование личности школьника. Вводится более конкретная тематика, которая распространяется только на один вид деятельности, а именно слушание музыки. По четвертям распределены темы: «Музыка в нашей жизни», «Марш, танец, песня», «Музыка инструментальная», «Музыка вокальная» и т.д. Практически это означает выделение слушания музыки в самостоятельный раздел урока, что соответствует главному направлению программы – дидактическому и методическому единству.

В 1977 г. опубликована программа по музыке для общеобразовательных школ (экспериментальная) для I–III классов, подготовленная Д. Б. Кабалевским и его последователями Э. Б. Абдуллиным, Т. А. Бейдер, Т. Е. Вендровой и другими. В программе определяются задачи музыкального воспитания, исходя из общих целей подготовки человека будущего, всесторонне развитого, который должен овладеть музыкальной культурой как важнейшей и неотъемлемой частью общечеловеческой духовной культуры. Музыка может воспитать доброту, отзывчивость, чуткость в отношении к людям, сформировать нравственно-эстетический идеал. Эти цели актуальны и сегодня, ибо они общегуманны. Программа по музыке отвечает на социальный заказ общества, так как стремится полнее реализовать коммуникативные и воспитательные функции искусства.

Д. Б. Кабалевский трактует задачу воспитания музыкальным искусством как средством жизни человека (музыкальный язык – это язык человеческих отношений, мыслей, находящийся в контексте других искусств). В процессе воспитания и развития дети приобретают умения и навыки слушать, слышать музыку в единстве формы и содержания, исполнять, понимать ее, уметь определять элементы музыкального языка. Урок музыки и решает, по мнению Д. Б. Кабалевского, эту задачу в общеобразовательной школе.

Таким подходом к уроку, особенностью и важнейшим принципом программы обуславливается ее тематическое строение. Постепенное усложнение тем – основа программы, поскольку, по мысли автора, каждая тема четверти продвигает учащегося на новую ступеньку знания. Тематизм представляет собой определенную структуру, в которой темы уроков, четвертей, года раскрывают ту или иную грань в познании музыки как искусства.

В программе, разработанной Д. Б. Кабалевским, предлагаются следующие темы для начальной школы.

1 класс

I четверть. Тема «Три кита в музыке – песня, танец, марш».

II четверть. Тема «О чем говорит музыка».

III четверть. Тема «Куда ведут нас три кита».

IV четверть. Тема «Что такое музыкальная речь».

2 класс

I четверть. Тема «Песня, танец и марш перерастают в песенность, танцевальность и маршевость».

II четверть. Тема «Интонация».

III четверть. Тема «Развитие музыки».

IV четверть. Тема «Построение (форма) музыки».

3 класс

I четверть. Тема «Музыка моего народа».

II четверть. Тема «Между музыкой моего народа и музыкой других народов моей страны нет непреходимых границ».

III четверть. Тема «Между музыкой разных народов мира нет непреходимых границ».

IV четверть. Тема «Композитор – исполнитель – слушатель».

По мнению Д. Б. Кабалевского, идея тематического объединения программы очень плодотворна. Автор считал, что тематическое построение программы создает условия для достижения целостности урока, единства всех составляющих его элементов. Опираясь на прогрессивные идеи советской музыкальной педагогики, высказанные Б. В. Асафьевым, Б. Л. Яворским, О. А. Апраксиной, Л. А. Баренбоймом и другими музыкантами-педагогами, Д. Б. Кабалевский рассматривает процесс музыкального воспитания как творческий, направленный во всех формах и видах занятий с детьми на раскрытие их творческих возможностей. В «Основных принципах и методах экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы» Д. Б. Кабалевский отмечает, что все формы музыкальных занятий в школе должны способствовать творческому развитию учащихся, т.е. вырабатывать у них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы, желание сделать что-то свое, новое, лучшее.

При всех положительных сторонах этой программы можно заметить, что не все представленные в ней темы равноценны и являют собой последовательное усвоение материала. Не всегда учитываются возрастные возможности младших школьников. Например, довольно сложен тематизм третьего года обучения, построенный на национальной музыке разных народов и сравнивающий музыкальные произведения. Такие темы, как «Развитие музыки» и «Построение музыки», достаточно сложны для восприятия восьмилетнего ребенка. Эти музыковедческие понятия требуют дополнительных объяснений и разъяснений, что уводит в сторону от самой музыки на уроке. Может быть, здесь нужна совершенно особая форма содержания и построения урока, с которой в состоянии справиться сюжетно-игровой метод.

Но в целом в 70–80-е гг. XX века были пересмотрены взгляды на роль искусства в формировании нравственно-эстетических чувств детей и юношества в системе общеобразовательной школы. Актуализировалась проблема создания такой системы музыкального воспитания, которая отразила бы специфику музыки как предмета искусства. Для этого разрабатывается

идея тематического построения программ с целью объединения всех элементов и составляющих урока в единое понятийно-музыкальное искусство.

Возникают два направления тематического объединения всего урока: темы, непосредственно идущие от музыки («Три кита»), и темы, основанные на отражении в музыке и других искусствах явлений жизни («Природа в музыке», «Сказка в музыке»). Усиливается внимание к восприятию музыки как основе музыкального воспитания в целом. Меняется отношение к методам относительной сольмизации при работе над хоровыми навыками. Музыкальная грамота не выносится в специальный раздел работы, как это было раньше, а выражается в требованиях к музыкальному развитию учащихся в различных видах музыкальной деятельности с учетом ее специфики.

Таким образом, историческое наследие теории и практики музыкального воспитания в начальных классах общеобразовательной школы стало базой для реформирования структуры и содержания урока музыки, в связи с чем в учебной программе по музыке для начальной школы были отражены такие направления:

- признание равноправными всех видов музыкальной деятельности ребенка: хоровое пение, слушание-восприятие музыки, музыкально-ритмическое движение, игра на элементарных инструментах, музыкальное творчество – импровизация, постижение основ музыкальной грамоты;
- включение таких важных составляющих, как духовная (церковная) музыка и музыкальная культура родного края (фольклор). При их изучении необходимо учитывать особенности и традиции музыкальной культуры конкретного региона;
- направление работы по интеграции художественных дисциплин;
- включение музыкальной психотерапии как эффективного средства в борьбе против школьных неврозов, которые сегодня поражают не только учащихся, но и учителей;
- современный музыкальный досуг школьников;
- отбор музыкального материала для хорового пения, который осуществляется самим учителем начальной школы на основе национальных особенностей музыкальной культуры народа и традиций каждого конкретного региона страны.

Пониманию музыки как источника духовного общения и средства воссоздания теплоты человеческих отношений в современном педагогическом процессе отвечают следующие программы:

1. «Музыка». I–III класс. Разработана под руководством Д. Б. Кабалева коллективом авторов – Э. Б. Абдуллиным, Т. А. Бейдер, Т. Е. Вендровой, Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской, И. В. Кадобновой и другими.

2. «Музыка» для I класса четырехлетней начальной школы. Разработана И. В. Кадобновой, В. О. Усачевой, Л. В. Школяр.

3. «Музыка» для I–VIII классов. Разработана под руководством Ю. Б. Алиева коллективом авторов – В. К. Белобородовой, Е. В. Николаевой, Б. С. Рачиной, С. Л. Старобинским.

4. «Духовная музыка: Россия и Запад». Разработана И. В. Кошминой, В. В. Алеевым.

5. «К вершинам музыкального искусства». Разработана под руководством М. С. Красильниковой.

6. «Красота спасет мир». Разработана Т. В. Лазаревой.

Указанные программы, направленные на творческое самовыражение детей посредством музыкального искусства, адекватны структуре эстетического воспитания, представляющей комплекс элементов:

- развитие психологической основы эстетической культуры;
- повышение культуры восприятия и оценки художественно-эстетических явлений;
- содержательное обогащение процесса духовной жизни, образование эстетических потребностей;
- поиск и становление ориентации в мире эстетических ценностей;
- воспитание эстетического вкуса;
- формирование особого типа художественно-образного мышления;
- формирование эстетических суждений;
- развитие творческого потенциала личности;
- расширение эмоциональной сферы личности.

Основными критериями отбора музыкальных произведений для составителей программ являются:

- высокий художественный уровень;
- воспитательная направленность;
- небольшие объемы произведений;
- наличие образных контрастов.

Важнейшим условием выбора музыкального материала является также учет сенсорно-перцептивной потребности детей младшего школьного возраста и эволюции их переживаний на пути приобщения к миру общечеловеческих ценностей.

Разрабатывая темы учебных четвертей, составители исходили из специфики музыки и задач музыкального воспитания. По этим темам в каждом классе накапливается материал, который для лучшего его осмысления периодически повторяется и обобщается.

Опыт применения музыкальных игр, инсценировок, накопленный в музыкальном воспитании, послужил составной частью программы «Музыка» для I класса четырехлетней начальной школы И. В. Кадобновой, В. О. Усачевой, Л. В. Школяр. Но кроме традиционного понимания игры как заранее спланированного и распределенного по ролям действия эти авторы наполняют игру тем смыслом, который она, по их мнению, всегда имела и имеет в народном искусстве. Так, детям предлагается не просто исполнить песню, а сыграть

ее. Но в отличие от традиционного способа обучения детей танцевальным движениям им предлагается самим выбрать выразительные средства, необходимые для воплощения песни в движении. Обязательное условие при этом – активное исполнительское участие учителя наравне с детьми.

Концепция программы «Музыка» (I–VIII классы) – составители Ю.Б. Алиев, В. К. Белобородова, Е. В. Николаева, Б. С. Рачина, С. Л. Старобинский; под общей редакцией Ю. Б. Алиева – представлена следующими положениями:

1. Музыкальные занятия на уроке и во внеурочной работе развивают способность чувствовать, понимать, любить, оценивать явления искусства, наслаждаться ими, создавать в меру своих сил и творческих возможностей музыкально-художественные ценности. Это выступает фактором гуманизации школы и необходимым условием развития музыкальной культуры школьников.

2. Показателями культуры служат музыкальная развитость (любовь к музыке, эмоции, потребность в общении с музыкой) и музыкальная наблюдательность; музыкальная образованность (овладение видами музыкальной деятельности, получение знаний об искусстве, наличие художественного вкуса, «открытость» новой музыке, избирательное отношение к «разным» музыкальным явлениям).

Авторы данной программы называют целью музыкального образования передачу положительного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве.

Программа имеет тематическое построение, в ней определены по классам основные направления обучения и задачи каждого вида деятельности с прилагаемым репертуаром. Работа учителя помогает учащимся ярко воспринимать и запоминать музыку, отсюда методические пути обучения: словесные пояснения (беседы, самостоятельные характеристики произведений, различные задания перед слушанием музыки, анализ средств выразительности, парное восприятие произведений); включение школьников в активную деятельность (использование движений для характеристики образов, «игра в оркестр», импровизация мелодий, рисование картинок).

Авторы программы «Музыка. Музыкально-эстетическое воспитание. 1–4 классы» (Н. А. Терентьева и Р. Г. Шитикова) говорят о том, что для успешного усвоения музыкальных закономерностей и развития творческих способностей полезны упражнения на сочинение мелодий из заданных попевок, ритмического сопровождения из ритмических карточек, а также стихотворения (рассказа) из предложенных рифм, слов, сюжетов. Учитывая специфику процесса коллективного творчества, авторы предусматривают особые формы и приемы:

- метод варьирования одной мелодии: решительно, мягко, бодро, задумчиво;
- прием повторения коллективом измененной мелодии, исполненной одним или несколькими учениками (эффект «эхо»);

- импровизирование мелодии с использованием авторских и народных поэтических текстов, стихотворений для детей;
- сравнение, коллективное усовершенствование, выбор лучших вариантов, исполнение всем классом;
- театрализация самостоятельно написанного рассказа, пьесы, музыкального спектакля, оперы.

По мнению Н. А. Терентьевой и Р. Г. Шитиковой, подобные задания способствуют оптимизации сил, способностей юных авторов и создают поистине творческую атмосферу.

Еще одним способом развития творческих способностей младших школьников может стать игра. Именно в игре полнозвучно заявляют о себе неиссякаемая детская активность и эмоциональность. В своем психологическом выражении детская игра и художественная деятельность имеют много общего. Это эмоциональная непосредственность мотивов, устремленность к цели, оценка результатов деятельности с позиций новизны. Доминирование образного начала («вхождение в образ») в художественной деятельности и в детской игре присутствует как обязательный элемент. Художественная игра, как и всякая ролевая игра, является формой усвоения социального опыта людей (не только теоретико-познавательного опыта, но и опыта общения). Задача учителя заключается в том, чтобы придать игре целенаправленность в рамках усвоения тематизма внеурочных занятий.

Обратим внимание на принципы вальдорфской школы и системы Никитиных. Обучение по системе вальдорфской педагогики привлекает безценочностью, построением индивидуального маршрута обучения и развитием *творческого потенциала* ребенка. Вальдорфская педагогика берет начало в первой половине XX века. В основе методики лежит принцип неопережения, который позволяет ребенку развиваться в своем темпе. Считается, что сначала ребенок должен созреть эмоционально, а затем можно приступать к интеллектуальному развитию. По мнению педагогов, ребенок лучше познает мир в процессе трудовой и творческой деятельности. И самое главное – это акцент на народной культуре, творчестве и духовном развитии.

Борис Павлович и Лена Алексеевна Никитины на примере собственной многодетной семьи еще в советское время продемонстрировали, как можно помочь ребенку превратиться в самостоятельную, гармонично развитую личность. В основе системы Никитиных лежит, прежде всего, труд, естественность, близость к природе и *творчество*.

5. Программа «Музыка. I–VII классы» (составители Н. В. Александрова, Т. А. Боровик и др., научный руководитель Н. Н. Гришанович)

Ключевые положения программы Д. Б. Кабалевского получили свое дальнейшее развитие в музыкальной педагогике бывших союзных республик. Не нарушая принципа тематического построения, работа по музыкаль-

ному воспитанию учащихся осуществлялась на основе национальной музыки с использованием произведений русских и зарубежных классиков, а также современных композиторов.

Рассмотрим положения программы «Музыка. I–VII классы» (составители Н. В. Александрова, Т. А. Боровик, С. В. Лепешкин, А. И. Суханова, В. Н. Яценко; научный руководитель Н. Н. Гришанович).

Программа составлена в соответствии с базовым компонентом учебного плана 12-летней образовательной школы, по которому предмет «Музыка» преподается с подготовительного по 6-й класс в режиме одного часа в неделю. Системную организацию развивающего музыкального образования можно представить следующим образом:

Классы, часы	1 класс – 32 часа	2–3 классы – 65 часов	4–5 классы – 70 часов	6–7 классы – 72 часа
Этапы развития музыкального мышления учащихся	Протоинтонационный (до нотный)	Музыкально-речевой (нотный)	Композиционный	Концептуальный
Приоритетная позиция учащихся в обучении	Исполнитель → Композитор → Слушатель			

Цель базового музыкального образования в школе – ввести обучаемых в музыку как «искусство интонируемого смысла» (Б. В. Асафьев). Это значит воспитать музыкальную культуру личности как часть ее духовной культуры (Д. Б. Кабалевский). Вхождение ребенка в музыку – это постепенное раскрытие его духовности, возвышение чувств, приобщение к разнообразным способам соинтонирования, накопления «интонационного словаря» (Б. В. Асафьев), воспитание ценностного отношения к музыке и жизни, раскрытие творческого потенциала личности.

Вводя учащихся в мир музыки, важно не загружать их балластом знаний о ней, а постоянно включать в систему ее коммуникативных связей, проигрывать эти связи различными диалогическими способами. Школа должна давать не только практическое знание интонационного языка музыки, но и умение вступать в диалогическое общение с произведением, автором, эпохой. Секрет воздействия музыки на личность находится на «пересечении познания искусством и общения искусством» (А. А. Леонтьев).

Диалогические методы основаны на соинтонировании, сопереживании, сотворчестве, художественном сходстве и контрасте, проблемности и поиске. Важнейшим средством диалогизации учебного процесса является расширение художественного пространства урока:

- обогащение звуковой палитры выразительными шумовыми звуками, извлекаемыми из разных предметов, с помощью «звучащих жестов» и речевого интонирования, свободного «рисования голосом»;
- применение методики полиинтонирования, позволяющей промыслить, проинтонировать содержание музыки на параллельных художественных языках – в движении, жесте, слове, мимике, рисунке и цвете;
- создание ассоциативной атмосферы урока посредством художественных произведений различных видов искусства.

Это коренным образом меняет позицию учащихся на уроке, делает их субъектами, активными участниками образотворческого процесса. Урок музыки перестает носить односторонний информационный характер.

Смысловым стержнем программы служит тематизм, который выстроен в соответствии с логикой развития музыкального мышления и художественного восприятия детей и направляет процесс накопления ими музыкального опыта, овладения искусством духовного общения на языке музыки. В основе тематического построения программы лежит система обобщенных представлений о музыке как виде искусства, разработанная Д. Б. Кабалевским.

Программа упорядочивает процесс последовательного развития музыкального мышления и всего комплекса музыкальных способностей обучающихся. В то же время она не регламентирует деятельность учителя поурочными разработками и календарным планированием, оставляя за ним большую творческую свободу в выборе художественного материала, нравственно-эстетической интерпретации проблем музыкальной культуры, художественно-драматургическом планировании и осуществлении всего учебного процесса.

Программа предлагает для изучения следующие темы:

1 класс

I четверть. Тема «Волшебный мир музыки» (8 часов)

II четверть. Тема «Как стать волшебником» (7 часов)

III четверть. Тема «Из чего выросла музыка» (9 часов)

IV четверть. Тема «О чем рассказывает музыка» (8 часов)

2 класс

I полугодие. «Путешествие в волшебные музыкальные страны – Оперу, Балет, Симфонию, Концерт» (16 часов)

II полугодие. «Выразительные краски музыкальной речи» (17 часов)

3 класс

I четверть. Тема «Песенный, танцевальный и маршевый характер музыкальной речи» (8 часов)

II четверть. Тема «Интонация» (7 часов)

III четверть. Тема «Как из “зерна-интонации” вырастает музыкальное произведение» (10 часов)

IV четверть. Тема «Строим музыку (музыкальные формы)» (8 часов)

4 класс

I полугодие. Тема «Музыкальная культура Беларуси» (16 часов)

III четверть. Тема «Музыкальные путешествия» (10 часов)

IV четверть. Тема «Композитор – исполнитель – слушатель» (8 часов)

5 класс

I четверть. Тема «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы» (8 часов)

II четверть. Тема «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки» (8 часов)

III четверть. Тема «Можно ли увидеть музыку» (10 часов)

IV четверть. Тема «Можно ли улащать живопись» (8 часов)

6 класс

I четверть. Тема «Воздействие музыки на человека» (9 часов)

II четверть. Тема «Единство красоты и художественной правды – преобразующая сила музыки» (7 часов)

III четверть. Тема «Музыкальный образ» (10 часов)

IV четверть. Тема «Музыкальная драматургия» (10 часов)

7 класс

I четверть. Тема «Что значит современность в музыке» (9 часов)

II четверть. Тема «Музыка серьезная и легкая» (7 часов)

III четверть. Тема «Взаимодействие “легкой” и “серьезной” музыки» (8 часов)

IV четверть. Тема «Великие наши современники» (8 часов)

Художественный репертуар, включенный в программу, является рекомендательным. Он показывает направление для самостоятельного педагогического творчества в области репертуарного оснащения предмета. Ведущий принцип использования репертуара в процессе освоения тем программы базируется на вариативности, позволяющей индивидуализировать музыкально-образовательный процесс, максимально приближать его к личности учителя и особенностям класса как вокального коллектива. Программа рассчитана на сотворчество учителей музыки и требует их личностной (авторской) интерпретации. Примерное планирование каждой учебной темы облегчает учителям выбор и конкретизацию музыкального материала на вариативной основе.

Основной формой организации музыкально-воспитательного процесса является урок. Для него характерна целостная гибкая структура с разнообразием художественных образов, видов музыкальной деятельности и эмоционально-смысловой драматургией. Урок выстраивается как цепочка взаимосвязанных художественно-коммуникативных ситуаций. В центре

каждой ситуации общение с музыкальным произведением или создание «своей» музыки. В соответствии с тематическим построением учебного материала выделяется и типология урока:

- уроки введения в тему;
- уроки углубления и развития смысловых аспектов темы;
- уроки обобщения темы;
- уроки контроля усвоения темы.

Каждый тип урока может иметь различные формы:

- проблемные и творческие уроки, уроки-исследования и игры;
- уроки-концерты, уроки-спектакли, уроки-загадки, уроки-турниры, уроки-экскурсии, путешествия, ярмарки, сказки и т.п.;
- монографические, интегрированные уроки, панорамные уроки.

Важно, чтобы каждый урок не только раскрывал темы четверти или ее элементов, но обладал своей художественно-игровой формой, воплощенной в сценарии, эмоционально-смысловой драматургии урока-спектакля, имеющего сюжет, ролевой план и нравственно-эстетическую кульминацию.

6. Концепция учебного предмета «Музыка» (утвержд. Министерством образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 675). Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (утвержд. Министерством образования Республики Беларусь 18.07.2023 № 198)

Концепция учебного предмета «Музыка» была утверждена Министерством образования Республики Беларусь в условиях перехода на 11-летний срок обучения. Это обусловило необходимость выдвижения и научного обоснования новых концептуальных подходов к отбору содержания образования и организации обучения всем предметам Единого типового учебного плана.

В свете усиления тенденций гуманизации образования целевые ориентиры, которые впервые были заданы в концепции Д. Б. Кабалевского, сохранили свою актуальность. В то же время без их переосмысления в контексте современной социокультурной ситуации музыкальное образование не в состоянии выполнить миссию, возложенную на него обществом. В этой связи отдельные положения концепции Д. Б. Кабалевского приобретают иное звучание. В большей степени это касается целевого вектора предмета «Музыка». При сохранении общего ориентира – направленности на формирование духовности растущего человека – сегодня в предметном содержании акцентируется собственно музыкальная составляющая. Вследствие этого «Музыка» рассматривается как учебный предмет, предназначенный для формирования у учащихся знаний, умений и навыков в области музыкального искусства, а также развития музыкальных способностей и мотива-

ции музыкальной деятельности. В соответствии с возрастными особенностями учащихся центром образовательного процесса становится живое музицирование – пение, игра на музыкальных инструментах, музыкальная импровизация, сочинение музыки (В. Л. Яконюк).

Концепция призвана дать представление о современных подходах и принципах построения музыкального образования, составе и структуре содержания образования по предмету «Музыка», выявить специфику его предъявления и освоения. Концепция является основой для разработки образовательного стандарта, учебной программы и учебно-методических комплексов.

В нынешних условиях построение содержания учебного предмета «Музыка» целесообразно осуществлять посредством синтеза культурологического и системного подходов. Выбор данного методологического основания обусловлен самим феноменом музыкального искусства, одновременно ориентированным на целостное осмысление мира и выявление его значимости для конкретного человека.

Культурологический подход обеспечивает переход объективно существующих культурных норм в пространство личностной культуры. Осуществление музыкального образования на его основе создает условия для приобщения обучающегося к общечеловеческим ценностям, позволяет раздвинуть границы личностного пространства, способствует становлению личностной культуры.

Построение содержания образования в контексте **системного подхода** позволяет установить смысловые и причинно-следственные связи между различными блоками музыкальных знаний и умений. Осваивая в процессе обучения отдельные стороны и грани музыкального искусства, растущий человек приучается находить общее в каждом единичном случае, получает материал для содержательных обобщений.

Интеграция подходов создает предпосылки для достижения внутренней целостности образовательного процесса, расширяя эффективное формирование культуры личности. Музыкальное образование, осуществляемое в подобном интегративном поле, с одной стороны, ориентировано на усвоение культурных норм и традиционно сложившихся в музыкальном искусстве способов деятельности, а с другой – предполагает активное вовлечение обучающихся в процессы культуротворчества.

В качестве ключевых методологических ориентиров выступают следующие принципы:

- целостности,
- поликультурности и полисубъектности,
- продуктивности,
- культуросообразности.

В основе отбора и конструирования содержания учебного предмета «Музыка» лежит система общедидактических принципов. Однако для того

чтобы «найти верный путь к музыке, обеспечить ее благотворное влияние на духовный мир учащихся», эта система должна быть дополнена рядом принципов, отражающих специфику музыкального искусства (Д. Б. Кабалевский).

В контексте избранных методологических подходов при отборе содержания образования по предмету «Музыка», определении методов обучения и организационных форм следует руководствоваться такими принципами:

- связи музыки с жизнью,
- полимодальности,
- диалогичности,
- художественности.

В Едином типовом учебном плане для всех типов общеобразовательных учреждений Республики Беларусь предусмотрено обязательное изучение музыки в I–IV классах в объеме 1 часа в неделю. Ограничение периода обучения первой образовательной ступенью обуславливает специфику структурирования содержания предмета «Музыка».

Сверхзадачей предмета является установление тесной связи музыки и жизни (Д. Б. Кабалевский). Решению этой сверхзадачи подчинена логика развертывания программного содержания.

Система ведущих музыкальных умений – концентрическая составляющая содержания предмета. Указанные музыкальные умения и навыки обеспечивают полноту музыкальной коммуникации посредством целостного освоения способов музыкальной деятельности.

Система ведущих музыкальных умений позволяет постоянно повышать эффективность музыкальной коммуникации за счет совершенствования навыков вокально-хорового и инструментального музицирования, слушания и сочинения музыки. Развитие коммуникативных способностей обучающихся обеспечивается наличием в содержании кардинальной линии, целостно охватывающей позиции исполнителя, композитора, слушателя.

Содержание предмета «Музыка» структурировано в соответствии со следующими разделами: «Мир звуков», «Как рассказывает музыка», «Из чего выросла музыка», «О чем рассказывает музыка», «Средства музыкальной выразительности», «Путешествие в музыкальные страны – Оперу, Балет, Симфонию, Концерт», «Песенный, танцевальный и маршевый характер музыкальной речи», «Интонация», «Развитие музыки», «Строение (формы) музыки», «Музыкальная культура Беларуси», «Музыкальные путешествия». Представленные в рамках раздела темы уроков являются примерными. В соответствии с избранной стратегией учитель может самостоятельно выстраивать логику освоения содержания.

Линейно-концентрический принцип построения содержания предмета гарантирует постоянное усложнение знаний и совершенствование умений (навыков) вне зависимости от избранной педагогом стратегии обучения.

Структура содержания позволяет выделить четыре этапа, соответствующие годам обучения.

Первый этап отражает специфику первого года обучения. Его цель – формирование общего представления о музыке как об «искусстве интонируемого смысла» (Б. В. Асафьев). Характерной особенностью обучения на этом этапе является создание ситуаций, обеспечивающих накопление опыта общения с музыкальным искусством. В ходе обучения учащиеся получают первичные представления о жизненных истоках музыки, ее содержании, выразительном языке, в практической деятельности осваивают позиции исполнителя, композитора, слушателя.

Результатом этого этапа должны стать сформированные представления о:

- временном характере музыкального искусства;
- содержании музыки как отражении жизненных явлений посредством звуков;
- первичных музыкальных жанрах – первооснове музыкального искусства.

В соответствии с возрастными особенностями усвоение знаний на этом этапе носит сугубо практический характер.

Второй этап (второй год обучения) направлен на освоение языка музыкального искусства. Ядром содержания на этом этапе выступает система музыковедческих понятий (мелодия, темп, динамика, тембр и т.д.), осваиваемых учащимися в процессе практической музыкальной деятельности. Посредством этих понятий происходит обобщение накопленного учащимися опыта музыкально-практической деятельности, что помогает осуществлять восприятие и исполнительскую деятельность на основе законов музыкального искусства. Результатом этого этапа является формирование представлений о средствах музыкальной выразительности и жанрах профессиональной музыки.

Третий этап (третий год обучения) ставит целью формирование представлений о музыке как части художественной культуры. Ядро его содержания составляет система метапонятий, являющихся общими для различных видов искусства (интонация, форма и т.д.) и позволяющих обобщить освоенные учащимися феномены художественной действительности. На этом этапе все музыкальные явления рассматриваются в художественном контексте. Для данного этапа характерны сравнения, сопоставления, выходы за пределы музыкального искусства, что закрепляет в сознании учащихся мысль о единой природе художественного языка, присущего различным видам искусства. Наличие в содержании предмета линии музыкальной (художественной) коммуникации позволяет осваивать эти понятия в процессе практической художественной деятельности. Результат этапа – формирование представлений об интонации, способах ее развития, строении художественных произведений.

Четвертый этап (четвертый год обучения) дает возможность осваивать музыкальные явления в широком культурном контексте. На этом этапе

различные музыкальные культуры предстают как энциклопедии жизни народов мира (Д. Б. Кабалевский), что позволяет выявить в процессе обучения историко-культурные связи, произвести сопоставительный анализ культурных артефактов и явлений. Результат последнего этапа – систематизация представлений о музыкальной культуре, формирование взглядов о коммуникативной природе музыкального искусства.

В соответствии с избранными подходами освоение содержания образования по предмету «Музыка» предполагает использование методов проблематизации и моделирования художественно-творческого процесса, наиболее отвечающих коммуникативной природе музыкального искусства. Совокупность указанных методов согласуется с целостностью музыкального искусства и позволяет осуществлять его освоение в единстве постижения и создания (воссоздания).

Следование принципу «обучение искусству в формах самого искусства» определяет приоритет организационных форм, присущих педагогике искусства. Совокупность таких форм включает уроки-концерты, уроки-игры, уроки-мастерские, уроки-театрализации, уроки-клипы и т.д.

Специфика современной ситуации обуславливает особое внимание к переходу урочного пространства в культурное пространство общеобразовательного учреждения и еще шире – в социокультурный контекст. В этом случае урок музыки органично вплетается в систему внеурочной, внешкольной деятельности, получая извне мощный импульс для собственного развития и одновременно обогащая культурную палитру школы и социума.

Обучение музыке осуществляется в единстве инвариантного и вариативного компонентов. Система факультативных занятий обеспечивает углубление представлений о музыкальном искусстве, совершенствование навыков практического музицирования, освоение художественного способа познания действительности посредством интеграции различных видов искусств.

Научно-методическое обеспечение образования по предмету «Музыка» характеризуется переосмыслением традиционных средств обучения в контексте сегодняшней ситуации и широким выбором средств обучения на основе цифровых (электронных) носителей. **Учебно-методический комплекс** по предмету «Музыка» предлагает систему взаимосвязанных дидактических средств на печатной и электронной основе, разработанную на едином методологическом подходе в логике современных технологий обучения и характеризующуюся художественным единством компонентов. Использование комплекса в процессе обучения обеспечивает осмысленную и продуктивную музыкальную деятельность учащихся, а также эффективную организационно-управленческую деятельность учителя музыки (Б. В. Пальчевский).

Учебно-методический комплекс по предмету «Музыка» включает в себя:

- учебную программу по предмету «Музыка»;
- учебное пособие для учащихся;

- методическое пособие для учителя;
- тетрадь на печатной основе;
- программно-методический комплекс на электронном носителе, включающий блоки «Информация», «Практикум», «Аттестация».

Использование программно-методического комплекса способствует индивидуализации процесса обучения. Индивидуальный характер процесса учения обеспечивается вариативностью учебного материала, возможностью выбора его объема и темпа освоения. Индивидуальный характер процесса преподавания позволяет самостоятельно формировать структуру курса и редактировать его содержание в соответствии с собственной методической концепцией.

Освоение содержания образования по предмету «Музыка» невозможно вне постоянной опоры на живое звучание музыки. В этой связи значимое место в программно-методическом комплексе занимает фонохрестоматия, которая выступает в качестве основной формы предъявления звучащего музыкального материала и обеспечивает его качественную демонстрацию.

Музыка является неотъемлемой частью пространственно-временных искусств – хореографии, театра. Значимое место занимает она и в народной культуре. Формированию полноценных представлений об оперном и балетном спектаклях, театральных постановках, народных обрядах и праздниках способствует использование видеоматериалов. Видеохрестоматия, являясь одним из компонентов программно-методического комплекса, помогает ознакомить учащихся с особенностями пространственно-временных искусств, творчеством выдающихся музыкантов-исполнителей, носителей традиций народного творчества.

Информационный раздел программно-методического комплекса включает портреты композиторов, исполнителей, собирателей фольклора. Он содержит исторические и биографические сведения, схемы, таблицы, которые значительно расширяют и систематизируют представления учащихся о музыкальном искусстве.

Практический компонент программно-методического комплекса может быть использован с целью формирования элементарных композиционных умений и навыков. Он позволяет имитировать процессы, которые не могут быть воссозданы в режиме реального времени. Практикум содержит задания поискового, комбинаторного и творческого типов, направленные на формирование умений создавать шумовые и звуковые кластеры, конструировать музыкальные фрагменты, инструментовать несложные партитуры. Практикум обеспечивает вариативность выполнения работ за счет использования широкого спектра исполнительских средств. В нем содержатся аналоги-вариативы по каждому типу заданий, характеризующиеся различной степенью сложности, стилевыми различиями музыкального материала.

Соответствие учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» современным образовательным тенденциям и уровню научно-технического прогресса обеспечивает достижение образовательного результата, максимально близкого возможному.

Учебная программа по учебному предмету «Музыка» предназначена для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (утвержд. Министерством образования Республики Беларусь 18.07.2023 № 198).

Данная учебная программа рассчитана на 138 часов (1 час в неделю) в I–IV классах. Процесс освоения содержания учебного предмета «Музыка» разделен на этапы, соответствующие годам обучения. Количество учебных часов, отведенное на изучение тем в рамках четвертей и полугодий, является примерным. Педагогический работник имеет право перераспределять количество часов на изучение тем в пределах общего количества часов, отведенных на изучение темы четверти или полугодия.

Целью обучения учебному предмету «Музыка» является формирование музыкальной культуры учащихся как части их духовной культуры. Выделяют следующие компоненты цели:

- обучающий: освоение музыкального искусства через овладение музыкальными знаниями; слушательскими, исполнительскими и композиторскими умениями; освоение художественного способа познания мира;
- воспитательный: воспитание любви к музыке, искусству; присвоение растущим человеком ценностей, заложенных в содержании произведений искусства;
- развивающий: развитие музыкальных, коммуникативных, творческих способностей; развитие самостоятельности и инициативности в решении творческих задач.

Сверхзадачей учебного предмета «Музыка» выступает выявление тесной связи музыки и жизни. Решение сверхзадачи осуществляется через определение жизненных истоков и жизненного содержания музыки, а также применение опыта музыкальной и художественной деятельности, приобретенного в процессе обучения.

Содержание учебного предмета «Музыка» 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.

С целью сохранения нематериального культурного наследия в каждом классе в рамках учебных часов предусматривается освоение учащимися опыта календарно-обрядовых действий с учетом традиций региона.

В течение всего периода обучения музыке используются такие виды деятельности:

- слушание,
- пение,
- игра на музыкальных инструментах,
- пластическое интонирование,
- свободное дирижирование,
- сочинение,
- импровизация,
- ритмодекламация,
- театрализация,
- словесное, цветовое, графическое, пластическое моделирование,
- иные виды художественной деятельности.

Основная форма организации образовательного процесса – 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 другие формы).

Обучение музыке осуществляется посредством использования разнообразных методов (наглядных, словесных, практических). Особое значение имеет системное применение методов проблематизации и моделирования художественно-творческого процесса.

Широкое распространение на уроках музыки получают 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.

Оценочная деятельность предстает в качестве связующего звена между познавательной и преобразовательной деятельностью и вследствие этого является неотъемлемой частью художественного творчества. При освоении содержания учебного предмета «Музыка» контрольно-оценочная деятельность осуществляется на словесно-содержательной основе, то есть оценка дается словами без выставления отметки в баллах. Активное применение на уроках музыки получают методы самооценки и взаимооценки результатов учебной деятельности.

Обучение музыке на I ступени общего среднего образования направлено на достижение учащимися личностных, метапредметных и предметных результатов (табл. 1):

Таблица 1 – Предполагаемые результаты обучения музыке на I ступени общего среднего образования

Результат	Сущность
личностный	– наличие у учащихся интереса к музыкальному искусству и потребности в общении с ним; – осознание принадлежности к белорусскому народу, проявление уважения к белорусской культуре, Государственному гимну Республики Беларусь как символу суверенного государства; – осмысление выразительности музыкального языка как неотъемлемой и уникальной части целостной системы коммуникации; – умение осуществлять самооценку деятельности на словесно-содержательной основе
метапредметный	– умение применять художественный способ познания мира, интерпретировать художественные явления на основе установления тесной связи искусства и жизни; – желание и умение вступать в художественную коммуникацию; – желание и умение творчески решать учебные и жизненные задачи с использованием выразительных средств различных видов искусства; – умение осуществлять художественную (музыкальную) деятельность индивидуально, в группах, коллективно
предметный	– умения эмоционально и осознанно воспринимать музыку, постигать ее образное содержание, выражать собственное отношение к прослушанному посредством оценочных суждений; – характеризовать композиторские произведения и образцы народного творчества в аспекте содержания, средств музыкальной выразительности, способов развития, формы; – определять жанровую основу музыкального произведения; различать музыку, созданную композиторами, и образцы традиционной музыкальной культуры; – находить сходство в содержании и различия в выразительности языков музыкальных культур народов мира; – узнавать на слух шедевры музыкального искусства; выразительно петь и музицировать на музыкальных инструментах; – воплощать собственный творческий замысел в различных видах музыкальной деятельности; – исполнять Государственный гимн Республики Беларусь и правильно вести себя при его официальном исполнении

Учебная программа по учебному предмету «Музыка» предлагает для изучения следующие темы:

1 класс

I четверть. Тема «Мир звуков» (8 часов)

II четверть. Тема «Как рассказывает музыка» (8 часов)

III четверть. Тема «Из чего выросла музыка» (9 часов)

IV четверть. Тема «О чем рассказывает музыка» (9 часов)

2 класс (1 час в неделю, всего 34 часа)

I полугодие. Тема «Средства музыкальной выразительности» (16 часов)

II полугодие. Тема «Путешествие в музыкальные страны – Оперу, Балет, Симфонию, Концерт» (18 часов)

3 класс (1 час в неделю, всего 35 часов)

I четверть. Тема «Песенный, танцевальный и маршевый характер музыкальной речи» (8 часов)

II четверть. Тема «Интонация» (8 часов)

III четверть. Тема «Развитие музыки» (10 часов)

IV четверть. Тема «Строение (формы) музыки» (9 часов)

4 класс

I полугодие. Тема «Музыкальная культура Беларуси» (16 часов)

II полугодие. Тема «Музыкальные путешествия» (19 часов)

Таким образом, в результате изучения учебного предмета «Музыка» (первый год обучения) учащиеся должны **знать** (иметь представления) о многообразии звуков окружающего мира, особенностях музыкального звука; всеобъемлющем содержании музыки, ее жизненных истоках; пульсации как жизненном явлении и ее проявлении в музыке; первичных музыкальных жанрах (песне, танце, марше) и их роли в жизни человека; выразительном языке музыкального искусства; **уметь** эмоционально воспринимать и понимать музыкальные произведения; распознавать в процессе слушания первичные музыкальные жанры (песню, танец, марш); выразительно исполнять песни и инструментальные композиции; активно проявлять себя в художественном творчестве.

По результатам второго года обучения обучающиеся должны **знать** (иметь представления) о средствах музыкальной выразительности; жанрах профессиональной музыки (опере, балете, симфонии, концерте); инструментах симфонического оркестра; **уметь** эмоционально откликаться на звучание музыки, давать характеристику музыкальному образу; определять оперное и симфоническое исполнение музыки; определять по звучанию отдельные инструменты симфонического оркестра; выразительно исполнять песни и инструментальные композиции; активно проявлять себя в художественном творчестве.

Третий год обучения предполагает получение следующих результатов: учащиеся должны **знать** (иметь представления) о песенности, танце-

вальности, маршевости; интонации и ее различных значениях; способах развития музыки; музыкальном формообразовании, разнообразии музыкальных форм; **уметь** определять песенную, танцевальную, маршевую основу музыкальных произведений; воспринимать, исполнять, создавать интонации различного характера с использованием возможностей различных видов искусства; наблюдать за развитием музыки, самостоятельно осуществлять ее развитие; облекать творческий замысел в музыкальную (художественную) форму; эмоционально воспринимать и понимать музыкальные произведения; выразительно исполнять песни и инструментальные композиции; активно проявлять себя в художественном творчестве.

Ожидаемые результаты четвертого года обучения предполагают у обучаемых **знания** (представления) о музыкальной культуре; сходствах и различиях в музыкальных культурах разных народов; соотношении народного и композиторского, классического и современного, национального и интернационального в музыкальном искусстве; коммуникативных возможностях музыкального языка; **умения** различать по характерным признакам произведения профессиональной и народной, классической и современной музыки; по характерным признакам устанавливать принадлежность музыкального произведения к культуре определенного народа; осуществлять коммуникацию посредством языка музыкального искусства; эмоционально воспринимать и понимать музыкальные произведения; выразительно исполнять песни и инструментальные композиции; активно проявлять себя в художественном творчестве.

Использованные источники:

1. Карташев, С. А. Методика музыкального воспитания : учеб. пособие для учащихся учреждений, реализующих образовательные программы среднего специального образования по специальности «Начальное образование» / С. А. Карташев, В. А. Доморацкий, Ю. С. Сусед-Виличинская. – Минск : Літаратура і Мастацтва, 2012. – 142 с.
2. Королева, Т. П. Методика музыкального воспитания : учеб.-метод. пособие / Т. П. Королева. – Минск : БГПУ, 2010. – 216 с.
3. Краткая характеристика школьных программ по музыке. – URL: <https://helpiks.org/6-7837.html> (дата обращения: 23.04.2024).
4. Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – URL: <https://www.adu.by/ru/> (дата обращения: 12.04.2024).
5. Программы для учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования с русским языком обучения с 12-летним сроком обучения Музыка. I–VII классы, I–IX классы с общеэстетическим направлением / авт.-сост.: И. В. Александрова, Т. А. Боровик, С. В. Лепешкин, А. И. Суханова, В. Н. Яценко (I–VII классы) ; А. Б. Корженевская, В. И. Скоробогатов, Е. М. Шарапа, В. Д. Юркевич (I–IX классы с общеэстетич. направлением) ; науч. рук. Н. Н. Гришанович. – Минск: НИО, 2004. – 179 с.

Лекция 5. Дифференцированные подходы в музыкальном образовании

Вопросы для изучения:

1. Дифференцированный подход (групповой и индивидуальный) в условиях проведения урока музыки.
2. Полихудожественный подход как научно-методическая основа подготовки педагога-музыканта.
3. Современные методы обучения дисциплинам художественного цикла.

Глоссарий:

ДИСЦИПЛИНЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА: музыка, литература, изобразительное искусство и художественный труд, ритмика, мировая художественная культура.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ – организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности общие и специальные, уровень развития, интересы, психофизиологические свойства нервной системы и т.д.), характеризуется созданием групп учащихся, где содержание образования, методы обучения, организационные формы различаются.

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ – обучение, разработанное с учетом интересов, опыта, предпочтительных способов и темпов освоения знаний для конкретного обучающегося.

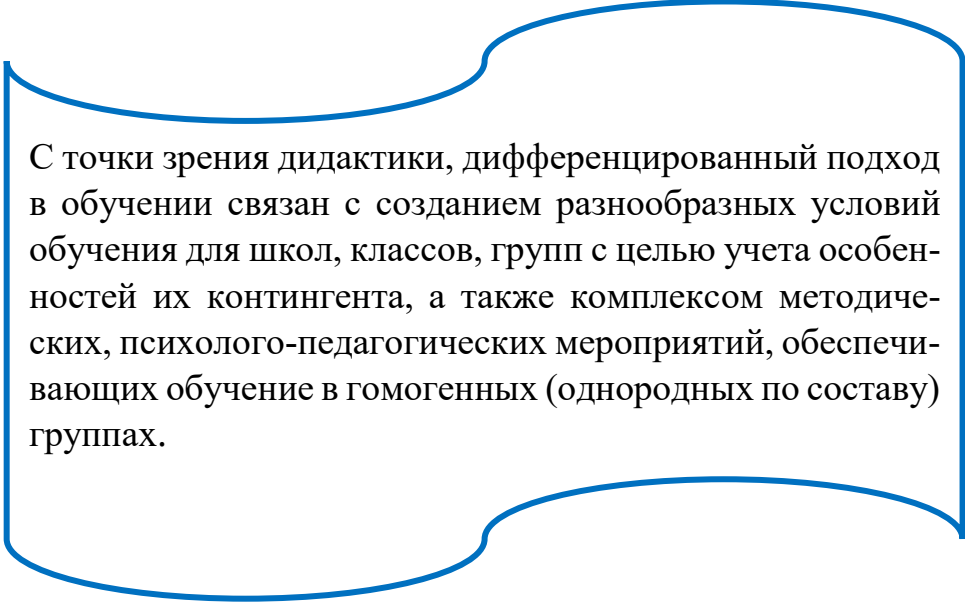
ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – комплексная взаимосвязь искусств в процессе специального образования, которая возможна на основе интеграции предметов культурологического и эстетико-искусствоведческого циклов. Это не замена традиционных академических занятий по искусству, а создание новых условий их организации в интеграционном пространстве.

1. Дифференцированный подход (групповой и индивидуальный) в условиях проведения урока музыки

Дифференцированный подход предполагает использование различных методов, приемов обучения и упражнений в зависимости от целей, видов и этапа обучения, особенностей учащихся.

Необходимость реализации принципа дифференцированного обучения связана с объективно существующими противоречиями между общими для всех обучающихся в том или ином классе целями, содержанием обучения и индивидуальными возможностями каждого ребенка; между коллективной формой учебного процесса и индивидуальным характером усвоения учебного материала и развития детей. Дифференцированный подход в учебном

процессе означает действенное внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности в условиях классно-урочной системы обучения по обязательным учебным программам, предполагает разумное сочетание групповых и индивидуальных занятий для повышения качества обучения и развития каждого ученика.



С точки зрения дидактики, дифференцированный подход в обучении связан с созданием разнообразных условий обучения для школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента, а также комплексом методических, психолого-педагогических мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных (однородных по составу) группах.

Цель дифференциации – адаптация обучения к особенностям различных групп учащихся. Целью индивидуального подхода к обучению является всемерное способствование тому, чтобы подметить в каждом ученике его самую сильную сторону, помочь этой «живинке» претвориться и развиваться в деятельность так, чтобы в ребенке засверкала его человеческая индивидуальность, поддержать веру в свои силы, укрепляя его бодрость и волю (В. И. Гладких, М. А. Данилов, В. А. Сухомлинский и др.).

По мнению М. А. Данилова, грамотная организация обучения на каждом отдельном уроке путем связи изучаемого материала с жизнью, повышения активности и самостоятельности учащихся, взаимодействия фронтальной, групповой и индивидуальной работы в классе, плодотворного сочетания классной и хорошо организованной внеклассной работы увеличивает эффективность урока, приводит к существенному улучшению процесса учения и его образовательно-воспитательных результатов.

Педагогические исследования по изучению работы малых классных групп показали, что учебная работа, облакаемая в творческую форму, рождает различные виды деловых отношений между школьниками: равноправные, руководства и подчинения, автора и помощников и т.д. Сотрудничество приобретает еще более многогранный характер, если продолжается при подготовке домашних заданий творческого характера.

Коллективная учебная работа, основанная на «внутреннем» стремлении учащихся к сочетанию трудовых усилий и взаимопомощи, обеспечивает каждому из них благоприятное положение на уроке.

Таким образом, сочетание дифференцированного и индивидуального подходов в обучении позволяет приблизить содержание, методы и организацию урока к способностям и потребностям каждого школьника.

Дифференцированный (групповой и индивидуальный) подход сегодня становится необходимым не только для поднятия успеваемости слабых учеников, но и для развития сильных учеников, причем его восприятие не должно сводиться лишь к эпизодическому добавлению в процессе обучения слабо успевающим учащимся тренировочных задач, а более подготовленным – задач повышенной трудности. Более полное понимание дифференциации обучения предполагает использование ее на различных этапах изучения материала: подготовки учащихся к изучению нового, введения нового, применения к решению задач, этапа контроля за усвоением и др. Дифференцировано может быть содержание изучаемого материала (выделение обязательного и дополнительного); дифференцировать можно методы (приемы) обучения, варьируя ими с целью оказания различной степени индивидуальной или групповой помощи ученикам при организации самостоятельной работы по изучению нового, при решении задач и др.; дифференцировать можно средства и формы обучения. Опыт передовых учителей показывает, что дифференциация затрагивает все элементы методической системы обучения и в этом случае она дает наибольший эффект в условиях обычного класса. Дифференциация обучения направлена на достижение следующих целей (табл. 1).

Таблица 1 – Целевые аспекты дифференцированного обучения

Аспект	Сущность
Психолого-педагогический	Индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого школьника
Социальный	Целенаправленное воздействие на формирование индивидуального творческого, профессионального потенциала общества для рационального использования возможностей каждого члена в обществе в его взаимоотношениях с социумом
Дидактический	Разрешение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной составляющей

Кратко рассмотрим виды дифференциации.

Внутренняя дифференциация – различное обучение детей в достаточно большой группе учащихся (классе), подобранной по случайным признакам, без выделения стабильных групп. Может осуществляться в форме учета индивидуальных особенностей учащихся или в системе уровневой дифференциации.

Модели внутренней дифференциации:

1. Модель разнородных классов. Ученик по всем предметам учится в одном и том же разнородном классе. По окончании класса (четверти) проводится диагностическое тестирование, по результатам которого одним ученикам дается дополнительный, более обширный или более сложный материал, а другим – коррекционные задания или материалы.

2. Интегрированная модель. Дети с разными способностями составляют одну группу, акцент делается на личностное развитие и самостоятельное обучение.

Уровневая дифференциация – организация обучения, при которой школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях: на обязательном (базовом, стандарт образования) и повышенном.

Уровневая дифференциация выражается в том, что обучение учащихся одного класса в рамках одной программы по музыке (учебника) проходит на различных уровнях усвоения материала. Определяющим при этом является уровень обязательной подготовки (базовый уровень), который задается образцами типовых заданий. На основе указанного уровня формируется более высокий уровень овладения материалом – уровень возможностей.

Внешняя дифференциация – это дифференциация по содержанию. Она предполагает обучение разных групп учащихся по программам, отличающимся глубиной и широтой изложения материала. Дифференциация данного вида, как правило, осуществляется через *курсы по выбору* и *профильное обучение*. При этом одни учащиеся выбирают общекультурный уровень изучения и усвоения учебного материала, другие – прикладной, третьи – творческий, в соответствии со своими интересами, способностями, склонностями и с учетом возможной в будущем профессиональной деятельности.

В основу вычленения разноуровневых учебных заданий по музыке может быть положен критерий субъективной новизны ситуации для обучаемого. Выделяют три уровня сложности учебных знаний (табл. 2).

Таблица 2 – Уровни сложности учебных знаний

Уровень	Сущность	Результат
I. Алгоритмический	Задания выполняются учащимися на основе только что усвоенных знаний и способов деятельности, которые они воспроизводят по памяти. Это типовые задания на непосредственное применение способов музыкальной деятельности, определений,	Готовность учащихся выполнять воспроизводящую деятельность этого уровня рассматривается как обязательный результат обучения

	правил и т.п. в конкретных различных ситуациях, не требующих преобразующего воспроизведения структуры усвоенных знаний	
II. Эвристический	Задания требуют от учащихся применения усвоенных знаний и способов деятельности не в типовой, а знакомой им ситуации, которая сопровождается преобразующим воспроизведением. Ученик, комбинируя известные приемы выполнения заданий, уточняет, проясняет заданную ситуацию и выбирает соответствующий способ музыкальной деятельности	Комбинированные задания, позволяющие использовать различные элементы музыкальных знаний, уже усвоенных на I уровне
III. Творческий	Задания этого уровня подводят ученика к преобразующей деятельности при избирательном применении им усвоенных знаний и приемов в относительно новой для него ситуации, заключающейся в использовании действий I и II уровней, в конструировании новых для ученика систем, позволяющих выполнить предложенное творческое задание. В процессе поиска решения ученик, проявляя интуицию и сообразительность, сам выходит на способ решения, открывая новые знания	Деятельность ученика постепенно освобождается от готовых образцов, сложившихся установок и приобретает гибкий поисковый характер

Необходимость внедрения дифференцированного подхода на современном этапе подтверждается практикой: обучаемые учатся самоорганизации, умению проводить самооценку. Происходит переосмысление их внутренней мотивации к обучению. Учащийся становится активным участником педагогического процесса. Его индивидуальное развитие, личная самооценка на каждом этапе урока музыки формируют у подрастающего поколения стремление учиться исходя из своего внутреннего убеждения.

Технология дифференцированного обучения способствует кардинальному изменению не только сознания обучаемого, но и сознания учителя. Данный вид обучения вдохновляет педагога-музыканта на создание такого образовательного процесса, в котором учащийся в самой жизни учится менять, улучшать, совершенствовать условия этой жизни, повышать ее качество.

Итак, дифференцированно-групповая форма учебной работы характеризуется тем, что как постоянные, так и временные группы подбираются учителем музыки в зависимости от учебных возможностей, обучаемости, сформированности учебных навыков, скорости протекания музыкально-познавательных процессов и по другим основаниям. К групповым относят и парную работу учащихся. Работой учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и через своих помощников, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

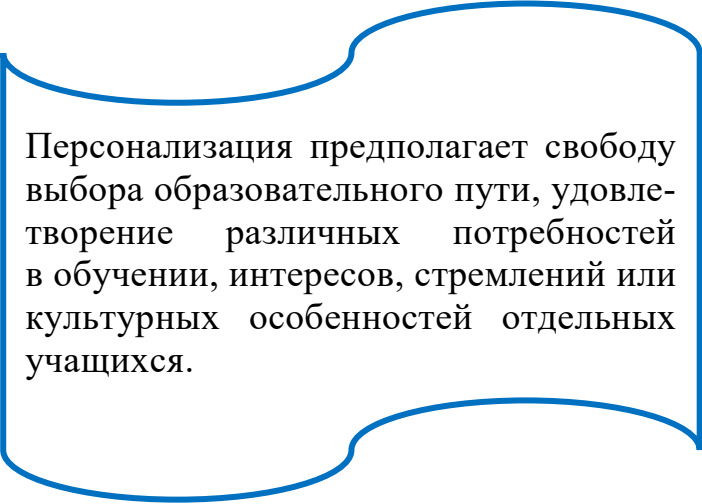
На уроках музыки дифференцированно-групповая форма учебной работы реализуется в рамках следующих видов деятельности:

- инструментальное музицирование и пение по партиям,
- театрализация песен,
- одновременное восприятие музыки и живописи с воплощением музыкальных впечатлений на материале изобразительного искусства и др.

Дифференцированный подход в организации контроля за учебной деятельностью учащихся на музыкальных занятиях предполагает:

- индивидуальный характер контроля;
- систематичность и сочетание его с другими сторонами музыкальной деятельности учащихся;
- разнообразие форм проведения;
- всесторонность;
- объективность;
- учет особенностей предмета «Музыка» и его разделов, индивидуальных качеств учащихся, требующих применения различных методик проведения контроля и педагогического такта учителя.

Дифференциацию обучения невозможно рассматривать вне связи с его персонализацией. Во всех научных направлениях присутствует видение персонализации как активности самого человека, которую он проявляет на пути личностного развития и без которой личностью он не станет. В педагогике понятие «персонализация» представлено достаточно широко, часто как синоним понятий «персонификация обучения» и «индивидуализация обучения». Отметим, что в словарях эти термины указаны как близкие по значению. Персонализация образования выступает как один из принципов обучения и воспитания. В отличие от дифференциации и индивидуализации, где главная роль принадлежит педагогу, персонализация подразумевает ориентацию педагога на внутреннюю активность самого воспитанника, его самостоятельность, инициативность в обучении.



Персонализация предполагает свободу выбора образовательного пути, удовлетворение различных потребностей в обучении, интересов, стремлений или культурных особенностей отдельных учащихся.

Таким образом, персонализацию в образовании можно рассматривать как подход, ориентированный на личность обучающегося и его самостоятельную образовательную активность. Ориентация на личность означает, что персонализированное обучение учитывает интересы и опыт обучаемого, а также адаптировано к его предпочтениям по темпу и способам освоения знаний. Самостоятельная образовательная активность – не менее важная составляющая персонализации. Именно активная субъектная позиция учащегося отличает персонализацию от индивидуализации.

В персонализированном обучении широкий выбор условий предоставляется непосредственно обучаемым, в индивидуализированном же педагог сам определяет условия с учетом особенностей учащихся. Соответственно, необходимо определить стратегию выбора обучения.

По мнению Н. В. Савиной, персонализация – процесс «обналичивания» обучения, наделения его свойствами конкретного человека – обучающегося, а именно его потребностями (что и в каком виде я хочу) и возможностями (каким образом я могу). Образовательный процесс подстраивается под каждого человека. В этом и заключается значение принципа персонализации образования. К его основным характеристикам можно отнести свободу выбора, возможность управлять своей деятельностью, проявлять свою индивидуальность, воздействовать на других людей, разрабатывать личную образовательную траекторию.

Персонализация – современный тренд образовательного процесса на всех уровнях системы образования. Среди атрибутов персонализации особенно выделяется позиция обучающегося как субъекта, которая выражается в способности и возможности выбирать отдельные аспекты образовательного процесса, что обуславливает выход на построение и реализацию индивидуальной образовательной составляющей. Среди методологических подходов конкретно-научного уровня, лежащих в основе внедрения идеи персонализации в практику, особо отметим антропологический, аксиологический, личностно ориентированный, не утверждая их полноту и исключительность.

Учитывая, что конкретная методология педагогики представляет собой взаимопроникновение и взаимодополнение различных подходов, можно предположить, что и другие методологические основы будут полезны в разной степени для корректного введения идеи персонализации. Становится понятно, что современная модель образования в своей методологической основе достаточно гибка и имеет междисциплинарный характер.

Конкретное воплощение персонализированного подхода зависит от особенностей педагогической системы, в рамках которой он реализуется, а также от степени полноты и глубины его осуществления. Персонализированные модели образования, ориентированные на массовую школу (а не на индивидуализированное обучение), предполагают значительно более высокую степень самостоятельности и ответственности учащихся. В этой связи во многих моделях уделяется значительное внимание построению так называемой культуры учения.

2. Полихудожественный подход как научно-методическая основа подготовки педагога-музыканта

Формирование общей культуры будущего учителя опирается на идеи, заложенные в работах педагогов и философов прошлого (П. Ф. Каптерев, Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой). Сочетание игры, творческой инициативы и трудовой деятельности в контексте взаимодействия нескольких видов искусств рекомендовали использовать в педагогической практике А. В. Бакушинский, П. П. Блонский, С. Т. и В. Н. Шацкие и другие русские ученые начала XX века.

Впоследствии эти идеи послужили основой создания и разработки полихудожественного подхода в педагогике. Решение проблемы взаимодействия искусств в художественном образовании подрастающего поколения активизировалось в середине XX столетия. Идея синтеза разных видов искусств в процессе сохранения суверенности каждого из них привела к созданию концепций и систем Д. Б. Кабалевского, Б. Т. Лихачева, Б. С. Мейлаха, Б. М. Неменского (табл. 3).

Таблица 3 – Концепции и системы, построенные на идеях синтеза разных видов искусств

№	Фамилия	Концепция	Цель
1.	Кабалевский Д. Б. (1904–1987)	Художественно-педагогическая концепция музыкального воспитания детей	Формирование музыкальной культуры школьников как части их духовной культуры
2.	Лихачев Б. Т. (1929–1999)	Концепция эстетического воспитания	Формирование потребности и способности понимать, оценивать и строить жизнедеятельность «по законам красоты»

3.	Неменский Б. М. (род. 1922)	Программа «Изобразительное искусство и художественный труд»	Духовно-нравственное развитие, формирование представлений о человечности, доброте и культурной полноценности в восприятии мира
----	--------------------------------	---	--

Нельзя не отметить идеи комплексного изучения художественного творчества, обусловленные взаимодействием общественных и естественных наук: философии, психологии, истории, естественных и математических (учение о высшей нервной деятельности, биология, физиология, математика, кибернетика). Связь искусствознания с другими науками, как отметил Б. С. Мейлах (1909–1987), можно представить следующим образом: искусствознание (искусствоведение) использует данные, средства и методы различных наук или способствует этим наукам в изучении художественного творчества в собственных, специальных аспектах. Но комплексное изучение художественного творчества во взаимодействии усилий всех наук, участвующих в той или иной степени в исследовании этой тончайшей и сложнейшей сферы духовной жизни, приводит к дальнейшему прогрессу теории и практики художественной культуры.

Сформулированные и апробированные вышеуказанные положения в определенной степени обусловили возникновение идеи полихудожественного подхода к преподаванию дисциплин художественно-эстетического цикла.

Преподавание искусства в общеобразовательной школе всегда рассматривалось с позиций исторического развития страны. Часто эти взгляды были диаметрально противоположны: концепция «мозаичности» культуры и зависимость вкуса и художественных предпочтений школьников от школьного урока и образованности учителя, графическая грамота и отсутствие обязательных уроков искусства в школе.

Б. П. Юсов (1934–2003) предложил и научно обосновал новую модель развития целостного художественного сознания ребенка и природу взаимодействия искусств. Он ввел понятие «полихудожественное воспитание» детей и школьников, которое было сформулировано как форма приобщения к искусству, позволяющая понять истоки разных видов художественной деятельности и приобрести базовые представления и навыки из области каждого искусства (обучение основывается на взаимодействии слова, звука, цвета, движения, пространства, формы и жеста). Ведь монохудожественный и искусствоведческий подходы к преподаванию художественных дисциплин предполагают построение занятий посредством изолированной профессиональной системы одного какого-либо вида художественной деятельности.

Таким образом, возникла необходимость «разведения» понятий «взаимодействие искусств», «интеграция искусств» и «полихудожественный подход к освоению искусства». Первый уровень взаимодействия искусств представлен в рамках межпредметных связей, что предполагает сопоставительное сравнение информации, вносящее разнообразие в учебно-воспитательный процесс. Второй уровень взаимодействия искусств предполагает интеграцию в контексте формирования художественного образа с помощью выразительных средств различных видов художественного творчества. Третий, высший, уровень рассматривает взаимодействие искусств как связь отдельных дифференцированных частей и функций системы в единстве. Данное положение определено Б. П. Юсовым как полихудожественный подход (табл. 4).

Таблица 4 – Сущность и преемственность понятий «взаимодействие искусств», «интеграция искусств» и «полихудожественный подход к освоению искусства»

Взаимодействие искусств	Интеграция искусств	Полихудожественный подход к освоению искусства
строится на разном уровне и в разных формах, в том числе предполагает соединение общедоступных занятий искусством с глубинным изучением одного из них (взаимное иллюстрирование искусств при общей теме занятия)	предполагает взаимное проникновение разных видов художественной деятельности в едином занятии на основе их взаимопомощи и дополняемости	выступает как способ организации художественного воспитания в полном единстве с умственным, нравственным, общественно-политическим, трудовым и физическим развитием детской личности (всесторонняя подготовка к адаптации в многообразной художественной жизни общества и превращение художественных богатств человечества в личное духовное и материальное благополучие)

В 1987 году Б. П. Юсов создал Лабораторию комплексного взаимодействия искусств при Институте художественного образования РАО. Ключевая позиция научных разработок была основана на интеграции различных видов художественной деятельности, что предполагает:

- выход за рамки искусства (география, природная среда, история конкретного народа и его отношения с другими народами);
- связь с развитием культуры в широком смысле слова (мысль, наука, техника, градостроительство, коммуникации, духовные и нравственные традиции);

- перенос педагогического акцента с изучения памятников («память») на творческое проявление самих детей (детское художественное творчество как реализация культурных традиций и мировой художественной культуры, как трансформация культурного потенциала человечества в рамках духовного творчества самих школьников);

- обращение к художественной региональной культуре, региональному компоненту образования и родному языку региона в связи с мировым художественным процессом.

Педагогические и методические принципы интеграции и взаимодействия искусств представлены авторскими принципами духовного возвышения; живого общения с сенсорной основой видов искусства и видов художественной деятельности школьников; полихудожественным подходом к организации занятий отдельными видами искусства; сенсорным насыщением и утончением детских представлений; опорой на детское творчество и развитие разных видов художественного творчества.

Проблема массового преподавания искусства в общеобразовательной школе, его развивающее и воспитательное значение для всех учащихся, независимо от их одаренности, послужили поводом для разработки Концепции образовательной области «Искусство» в школе (2000 г.). Опираясь на исследования в области естественных наук, историю развития искусства и общества, направления художественной педагогики, Б. П. Юсов сформулировал концептуальные положения полихудожественного подхода к процессу интегрированного освоения искусства учащимися 1–11 классов, выделил его закономерности, принципы и направления.

По замыслу Б. П. Юсова, Концепция предлагала не просто прогноз развития образования (этапы и ступени, временные рамки совершенствования образовательной системы на данный конкретный период исторического развития страны), но и являлась частью экономического развития. Ведь образование предполагает вложение бюджетных средств (плановая подготовка педагогических кадров нужного профиля, выпуск учебников и пособий, производство материальных средств и учебного оборудования в промышленных масштабах). Методологической основой данной Концепции послужил культурологический подход, осуществляющий преподавание искусства на базе как отдельных предметов художественного цикла, так и других учебных предметов, в частности, естественно-математических.

Следует обратить внимание на два положения, являющиеся ключевыми:

- искусство, как вид деятельности, синкретично по своему воздействию на человека в целом, а не дополнительно по своей роли;

- средства искусства можно использовать в процессе познания других видов деятельности, компенсируя некоторые искажения в умственной или эмоциональной сфере.

Таким образом, в конце 1980-х годов в Лаборатории комплексного взаимодействия искусств Института художественного образования РАО в опытном порядке были разработаны интегрированные полихудожественные программы для общеобразовательной школы на базе следующих видов искусства: музыка, изобразительное искусство, литература, театр, предметно-пространственная художественная среда, танец и элементы мировой художественной культуры.

Б. П. Юсов создал две научные школы на базе Института художественного образования РАО. Темой исследования первой научной школы была определена область художественного образования и художественно-творческого развития детей (1970–1987 гг.), в рамках второй научной школы разрабатывалось новое направление интегрированного обучения и полихудожественного воспитания детей и юношества (1987–2003 гг.).

В основе теоретико-экспериментальных исследований научных школ лежала проблема взаимодействия и интеграции различных видов искусства, гуманитарных и естественных наук. Решение данной проблемы позволило не только осуществлять полихудожественное развитие ребенка (подростка и т.д.), но и формировать у различных возрастных категорий целостное представление о мире, а также воздействовать на духовную организацию личности, расширяя ее границы и возможности.

Вопросы использования в учебном процессе полихудожественного подхода разрабатывали Е. А. Ермолинская, Е. А. Захарова, Е. П. Кабкова, Т. Г. Пеня, Л. Г. Савенкова, Т. И. Сухова и др. под руководством Б. П. Юсова. Защищенные докторские диссертации реализовались в виде концепций педагогики искусства: интегрированного художественного образования (Л. Г. Савенкова); развития высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства (О. В. Стукалова); художественного обобщения на уроках искусства (Е. П. Кабкова); педагогических технологиях построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства (И. Э. Кашекова); педагогически организованной музыкальной среды как средства становления духовной культуры растущего человека (Л. И. Уколова); художественно-эстетического образования в профильной школе (Л. Л. Алексеева); интегративном подходе к реализации педагогического потенциала искусства в творческом развитии учащейся молодежи (Е. Ф. Командышко) и т.д.

Следовательно, можно сделать вывод, что полихудожественный подход рассматривается как методологическая платформа, обеспечивающая становление облика современного учителя. Данный подход ставит своей целью развитие творческих потенциалов будущих специалистов независимо от специфики их деятельности.

Культура гуманитарной формы позволяет проследить взаимосвязи между предметными областями гуманитарной культуры и ее возможностями воздействия на личность и социум. Для естественнонаучной формы культуры характерны иные средства, методы и формы результатов познания на основе

объективно существующих явлений природы. На сегодняшнем этапе развития человеческого общества в целом и взаимодействии человека с природой возникает необходимость единения и интеграции естественных и гуманитарных знаний в контексте инновационной культуры. А. И. Бочкарёв определяет такой тип культуры как связь прошлого, современного и нового, которая осуществляется по принципу преемственности с непременным сохранением и усилением новизны: «Человек как субъект культуры преобразует окружающие его природный, материальный, духовный миры и самого себя, <...> руководствуясь собственно человеческим смыслом, т.е. гуманизируется».

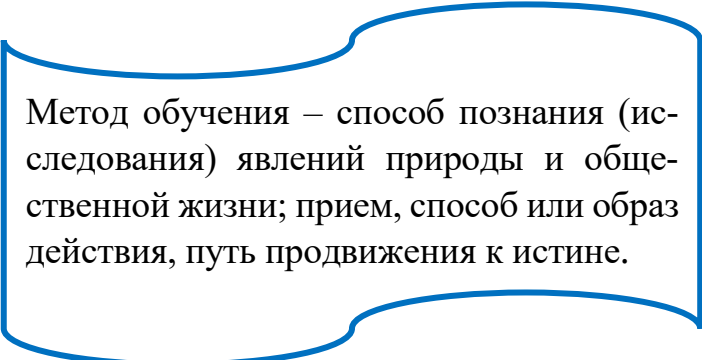
Еще в середине XX века Ч. П. Сноу высказал опасение, связанное с разрывом между естественнонаучной и гуманитарной культурами. Умственная и творческая деятельность человека, по его мнению, представляет столкновение двух дисциплин, двух систем, двух культур и двух галактик, которое не может не высечь творческой искры. История интеллектуального развития человечества подтверждает их появление при условии разрыва привычных связей.

По мнению В. И. Вернадского, энергия человеческой культуры или культурная биогеохимическая энергия связана с психической деятельностью организмов, развитием мозга в высших проявлениях жизни и сказывается в форме, производящей переход биосферы в ноосферу только с возникновением разума. Его проявление смогло выразиться в виде геологической силы только тогда, когда человек охватил своею жизнью и культурной работой всю биосферу.

А. В. Хуторской рассматривает общекультурное содержание образования в контексте взаимодействия основ изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, а также других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях.

3. Современные методы обучения дисциплинам художественного цикла

Существует множество определений понятия «метод обучения», но в основном оно трактуется как способ взаимодействия учителя с учениками для достижения цели обучения.



Метод обучения – способ познания (исследования) явлений природы и общественной жизни; прием, способ или образ действия, путь продвижения к истине.

История методов обучения уходит глубоко в древность, когда младшие члены сообщества обучались на примере старших, и условно проходит 4 революционные стадии:

1. Обучением стали заниматься специальные педагоги-учителя.
2. На смену устной речи пришла письменная.
3. Введение печатного слова.
4. Автоматизация и компьютеризация обучения.

Рассмотрим особенности понятий «метод», «методика», «приемы», «методология». Данные термины определяют способы и порядок обучения, но с существенными различиями.

Метод. Состоит из приемов, которые применяет учитель. Например, одним из способов современного обучения выступает семинар, а вызов ученика к доске для решения задачи – прием обучения. Одни и те же приемы обучения могут использоваться в различных методах.

Методика. Выступает методом обучения, но она состоит из конкретной программы и имеет теоретическую основу. Методики могут быть авторскими.

Прием. Это элементы того или иного метода, выражающие отдельные действия учителя и учащихся в процессе обучения.

Известны следующие приемы обучения:

- технические, связанные с использованием различного оборудования, средств обучения и материалов: работа с доской, демонстрация рисунков, схемы и наглядные пособия;
- логические, приемы интеллектуальной деятельности, где задействуется логическое мышление: постановка проблемы, сравнение, обобщение, доказательство;
- организационные, позволяющие учителю привлекать внимание учащихся, направлять и контролировать их работу: беседа или ответ у доски, объяснение задачи, совместная проверка самостоятельной работы.

Методология. Общее понятие, включающее и методы, и методики, и приемы обучения. Методология образования – это практическая методология, назначение которой заключается в том, что она задает направление мыследеятельности, определяет особенности образовательного процесса, намечает результат. Освоенные методологические принципы формируют научно-профессиональный стиль мышления в решении образовательных задач, конкретных педагогических ситуаций, в проектировании деятельности в предметной области, адекватной современным требованиям. Овладение методологией образования, в том числе парадигмальной методологией, обеспечивает эффективность, достижение нового уровня качества образования и профессиональной педагогической деятельности.

Методолог-теоретик – это человек с фундаментальным академическим подходом, потому что он разрабатывает новые модели, форматы обу-

чения. Методист больше занимается практикой, он использует разработанные методологами инструменты и внедряет их в конкретные образовательные программы.

Рассмотрим некоторые современные методы обучения: тренинги, проектный метод, кейс-стади, коучинг, мозговой штурм, деловую игру.

Тренинги. Тренинг – групповое занятие в аудитории, на котором учащиеся получают практические умения. Теория на тренинге занимает всего 10–20%. Остальное время посвящено практике и активному взаимодействию внутри группы. Нередко под видом тренингов учебные центры проводят лекции. Тренинг считается одним из лучших способов разбора проблем, налаживания психологического климата, прохождения периода адаптации.

Проектный метод. При проектном методе обучаемые сами ставят цель и определяют пути достижения. Они должны самостоятельно искать, отбирать, обобщать и анализировать данные. Задача преподавателя – помогать учащимся, отвечать на вопросы, консультировать. Проектный метод позволяет решить следующие задачи: учит самостоятельно ставить цель и достигать ее; формирует навыки работы с данными; обучает применению полученных знаний на практике; оптимизирует возможности проведения исследований и презентации результата. Работа над проектом может быть индивидуальной или групповой, второй вариант предполагает также развитие коммуникационных навыков.

Кейс-стади. Метод изучения и анализа реальных ситуаций, которые могут иметь место в осваиваемом направлении. Обучаемые учатся применять полученные теоретические знания на практике, правильно оценивать факты и соотносить их со своими знаниями, заявлять и аргументировать собственную позицию. Для решения кейса нужно произвести анализ предложенной ситуации и найти оптимальное решение. Метод предполагает, что учитель обладает высокой квалификацией, а учащиеся достаточно компетентны в заданной области.

Коучинг. Коучинг – это наставничество. Коучами могут быть и сами педагоги, и более компетентные учащиеся, молодые специалисты. Коучинг сфокусирован не на общем развитии, а на достижении четко определенных целей. Задачей коуча является оказание поддержки учащемуся в поиске наиболее подходящего способа решения задачи. Он должен помочь подопечному найти и осознать свои зоны роста и научить его продвигаться в них.

Мозговой штурм. Метод предполагает коллективное обсуждение предложенной задачи. Здесь обучаемые свободно высказывают свои мнения и идеи. Задача учителя – поставить цель, объяснить ее и правила достижения цели. Учащимся нужно записывать возникающие идеи, которые затем подлежат совместному обсуждению. Данный метод позволяет развить интерес и интеллектуальные способности обучаемых; осуществить взаимодействие

теории и практики; способствует быстрому усвоению учебной программы; направлен на приобретение опыта творческой деятельности, умения слушать и слышать, решать нестандартные задачи, а также на приобретение навыков общения в коллективе.

Деловая игра. Метод состоит в моделировании всевозможных ситуаций и сторон выбранного направления деятельности. Он используется для перевода полученных теоретических знаний в практическую область. Задачами этого метода являются развитие у обучающихся необходимых компетенций, навыков, умений и знаний; аналитика процессов и взаимодействий на разных уровнях; внедрение новых методов работы; построение постоянных и проектных команд; сокращение количества ошибок, совершающихся в реальной жизни; развитие коммуникационных способностей.

Чтобы определиться с выбором методов, необходимо придерживаться следующих принципов (табл. 5).

Таблица 5 – Принципы выбора методов

Принцип	Сущность
Оптимальность	Каждый метод предназначен для определенного круга задач, поэтому важно выбирать метод в соответствии с программой обучения
Возрастные и индивидуальные способности учащихся	Учащиеся с удовольствием проходят обучение с использованием деловых и ролевых игр
Психологические особенности	Групповая работа оптимальна для выработки командных навыков, обучение гуманитарным дисциплинам подразумевает наличие дискуссий, групповых обсуждений
Доказательность	Использование методов, которые уже доказали свою результативность

Использованные источники:

1. Бочкарёв, А. И. Концепции современного естествознания : учебник для студентов вузов / А. И. Бочкарёв, Т. С. Бочкарёва, С. В. Саксонов ; под ред. проф. А. И. Бочкарёва. – Тольятти : ТГУС, 2008. – 386 с.

2. Вернадский, В. И. Размышления натуралиста : в 2 кн. / АН СССР. Ин-т истории естествознания и техники. Архив; сост.: М. С. Багракова, В. С. Неаполитанская, Н. В. Филиппова ; редкол.: Б. М. Кедров (пред.) [и др.]. – М. : Наука, 1977. – Кн. 2 : Научная мысль как планетное явление. – 191 с.

3. Кириллов, П. Н. Культура учения в персонализированном образовании / П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина, Д. С. Ермаков // Нижегородское образование. – 2020. – № 3. – С. 11–18.

4. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы // Вклад в будущее. Благотворительный фонд Сбербанка. – URL: <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf> (дата обращения: 07.05.2024).

5. Савина, Н. В. Методологические основы персонализации образования / Н. В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14, № 4. – С. 82–90.

6. Сноу, Ч. П. Две культуры / Ч. П. Сноу // Сборник публицистических работ. – М., 1973. – С. 18–31. – URL: elib.ict.nsc.ru (дата обращения: 10.01.2021).

7. Сусед-Виличинская, Ю. С. Теория и методология полихудожественного подхода в контексте формирования общекультурной компетентности педагога / Ю. С. Сусед-Виличинская // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2022. – № 2. – С. 51–62. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/33476> (дата обращения: 24.04.2024).

8. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 1. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/100/> (дата обращения: 05.01.2021).

Информация о персоналиях:

1. Сноу Чарльз Перси.
2. Вернадский Владимир Иванович.
3. Лихачев Борис Тимофеевич.
4. Мейлах Борис Соломонович.
5. Неменский Борис Михайлович.
6. Юсов Борис Петрович.
7. Данилов Михаил Александрович.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что, по вашему мнению, наиболее актуально в условиях проведения урока музыки: дифференциация или персонализация? Обоснуйте ваш выбор.
2. Сформулируйте сущность полихудожественного подхода.
3. Дополните перечень вышеуказанных современных методов обучения дисциплинам художественного цикла с их аннотацией.

[illegible]

Лекция 6. Особенности проектирования авторской методической системы

Вопросы для изучения:

1. Анализ этапов и компонентов проектирования авторской методической системы.
2. Разработка модели авторской методической системы обучения и воспитания.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ оперирует педагогическими процессами, явлениями или направлено на предсказание результатов поведения, развития педагогической системы в целом или отдельных ее частей.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ – процесс создания педагогической модели как формализованного воспроизведения структуры проблемы исследования. Для существующих педагогических систем моделирование является отражением характеристик таких систем в специально созданном объекте (педагогической модели); для инновационных педагогических систем – это этап проектирования прогностической модели изучаемого явления, процесса или системы.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ – предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагога. Педагогическое проектирование представляет собой функцию любого педагога, не менее значимую, чем организаторская, гностическая (поиск содержания методов и средств взаимодействия с учащимися) или коммуникативная.

САМОДИАГНОСТИКА – деятельность, которая должна носить системный характер, направленный на осознание и коррекцию своего труда. Задачи самодиагностики – выявление личностных и профессиональных качеств учителя, влияющих на учебно-воспитательный процесс.

ЭМЕРДЖЕНТНОСТЬ (от англ. *emergence* – возникающий, неожиданно появляющийся) в теории систем определяется как наличие у какой-либо системы особых свойств, не присущих ее подсистемам и блокам, а также сумме элементов, не связанных особыми системообразующими связями; несводимость свойств системы к сумме свойств ее компонентов; синоним – «системный эффект».

1. Анализ этапов и компонентов проектирования авторской методической системы

Важнейшим показателем исследовательской культуры педагога является его готовность к проектной деятельности, владение, прежде всего, технологиями конструирования, проектирования, моделирования собственной авторской методической системы.

Кратко рассмотрим формы представления авторской методической системы, которые могут быть использованы как самостоятельно, так и в комбинации друг с другом для создания комплексной образовательной программы.

1. Учебные программы и планы – это документы, описывающие цели, содержание, методы и организацию образовательного процесса. Они могут быть разработаны автором методической системы для конкретного учебного предмета или области знаний.

2. Учебные пособия и материалы – учебные материалы, созданные автором методической системы для использования в учебном процессе. Они могут включать в себя учебники, рабочие тетради, методические пособия, презентации и другие образовательные ресурсы.

3. Методические рекомендации и инструкции – документы, описывающие методы и приемы обучения и воспитания, предлагаемые автором методической системы. Они могут содержать рекомендации по организации учебного процесса, выбору методов обучения, применению образовательных технологий и т.д.

4. Электронные образовательные ресурсы – онлайн-материалы, созданные автором методической системы для использования в образовательном процессе. Они могут включать в себя интерактивные учебники, видеоуроки, онлайн-тесты, электронные курсы и другие образовательные приложения.

Одним из решающих условий успешного протекания педагогического (методического) процесса является его конструирование, включающее в себя анализ, диагностику, определение прогноза и разработку проекта педагогической (методической) деятельности.

Анализ, прогноз и проект – неразрывная триада при решении любой педагогической задачи, в том числе конструирования авторской методической системы.

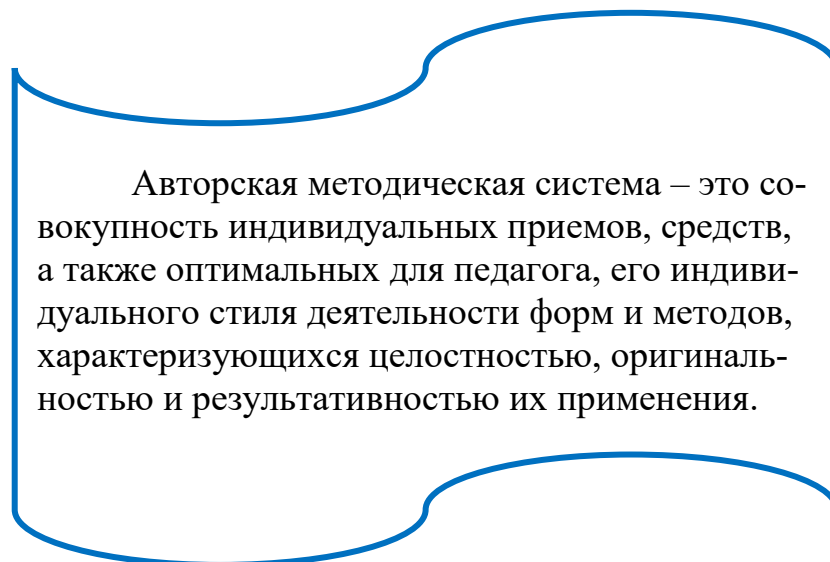
Важно заметить, что выход на технологический уровень проектирования и конструирования авторской методической системы и реализация этого проекта делают педагога высокопрофессиональным, раскрепощают его личность, учитывают значительное усиление роли учащихся и открывают новые горизонты развития творчества педагога-автора проекта. Это определяет новую роль и функции педагога.

Деятельность педагога по конструированию авторской методической системы, обеспечивающей решение различных педагогических задач, заключается в анализе, выборе и разработке оптимальных методов, форм, средств и приемов обучения.

Совокупность форм, методов обучения, являющихся дидактической основой, а также используемых учителем в учебном процессе средств и приемов (педагогической техники) составляет индивидуальную модель обучения.

Модель обучения выступает как технологическая основа индивидуальной методической системы учителя, совершенствуя которую, можно

«довести» ее до уровня авторской. Авторская методическая система отличается от индивидуальной методической системы такими параметрами, как целостность, согласованность, оригинальность и оптимальность (результативность).



Для характеристики и самоанализа авторской методической системы целесообразно использовать указанные позиции:

- модель и формы обучения;
- формы организации учебной работы учащихся;
- методы, средства и приемы обучения;
- методы мотивации и стимулирования учащихся;
- индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Самоанализ авторской методической системы проводится по следующим критериям:

1. Целостность. Система является целостной, если педагог наряду с традиционной системой обучения использует элементы других образовательных систем, которые гармонично дополняют и взаимодействуют друг с другом, способствуя достижению оптимального результата.

2. Согласованность. Система является согласованной, если ее целевой, содержательный и процессуальный компоненты (из разных систем обучения) проявляют эмерджентность. Таким образом, можно говорить о наличии свойств, не присущих компонентам данной системы по отдельности.

3. Оригинальность определяется:

- своеобразным сочетанием используемых педагогом форм, методов, средств, приемов, а также технологий обучения;
- формами организации учебной работы учащихся;
- сочетанием различных программ или усовершенствованием применяемых программ, разработкой авторской программы;

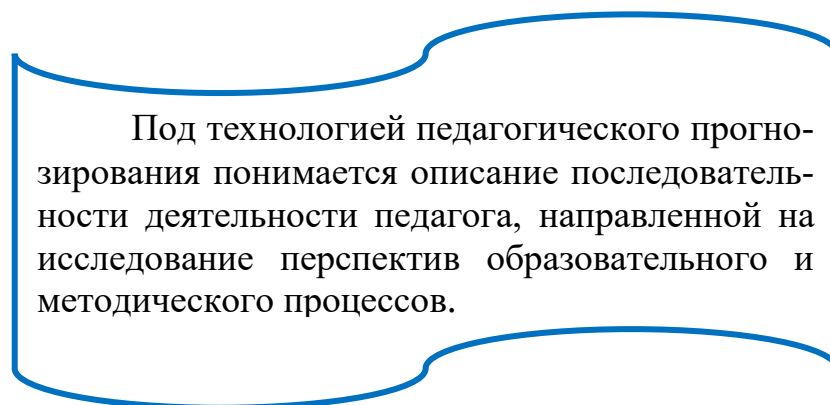
- наличием авторских методических приемов;
- реализацией инновационных подходов в обучении;
- индивидуальным стилем деятельности и др.

4. Оптимальность обусловлена:

- типом и профилем учебного заведения;
- возрастными и индивидуальными особенностями учащихся;
- уровнем их теоретической подготовки, умственного и личностного развития, результативностью профессиональной деятельности педагога.

Таким образом, анализ на основе самодиагностики и самохарактеристики является первым этапом конструирования оптимальной авторской методической системы.

Вторым этапом в триаде решения педагогом важнейшей задачи – конструирования авторской методической системы – выступает прогноз, что требует овладения учителем технологией педагогического прогнозирования.



Технология педагогического прогнозирования представляет собой сложный процесс, состоящий из последовательно сменяющих друг друга этапов:

1. Определение объекта прогнозирования.
2. Анализ исходного состояния объекта и причин его прогнозирования.
3. Постановка целей, задач, промежуточных и конечных результатов.
4. Определение сроков педагогического прогнозирования.
5. Сбор информации о прогнозируемом объекте.
6. Обработка полученной информации, ее анализ, систематизация и классификация (создание информационного банка).
7. Практическое применение данных педагогического прогнозирования в профессиональной деятельности.

И третий важнейший этап в данной триаде – проект – требует овладения учителем и реализации технологии проектирования методической системы.

Технология проектирования оптимального варианта авторской методической системы состоит из следующих основных этапов (табл. 1).

Таблица 1 – Этапы технологии проектирования авторской методической системы

Этап	Сущность	Особенности
I. Выдвижение гипотезы	развернутое предположение, где максимально подробно изложена система мер, за счет которых ожидается получить высокую эффективность методической системы	– выявление противоречий в собственной педагогической практике на основе анализа образовательной ситуации – актуальности избранной методической проблемы; – самоопределение в пространстве философии образования; – установление основных педагогических принципов и идей; – формулирование целей проекта
II. Формирование концепции	руководящая идея, ведущий замысел	– определение цели развития своей индивидуальной методической системы на основе анализа существующей (на этапе функционирования); – выявление структурных элементов авторской концепции как системы; – анализ и поиск необходимых (финансовых, материально-технических и др.) ресурсов – условий для реализации идей концепции; – обеспечение взаимодействия с внутришкольной методической службой
III. Разработка модели	материально реализуемая методическая система, изучение которой дает педагогу новую информацию об объекте	– анализ ученических коллективов (состава, уровня развития и т.д.); – постановка целей и задач индивидуальной методической работы; – разработка содержания (приоритетных направлений) индивидуальной методической системы; – выбор организационных форм, педагогических технологий; – разработка индивидуальных профессиограммы, циклограммы, карты профессионального саморазвития

IV. Составление деятельностно-ресурсного плана	документ, в котором зафиксировано, какие ресурсы будут использоваться в проекте, и процессы получения и возврата этих ресурсов	– определение этапов и сроков реализации проекта авторской методической системы; – разработка содержания индивидуальной методической деятельности на каждом этапе; – ресурсное обеспечение реализации проекта; – индивидуальная опытно-экспериментальная работа по апробации разработанного авторского проекта
--	--	---

2. Разработка модели авторской методической системы обучения и воспитания

Представленная в данном разделе авторская методическая система обучения и воспитания была разработана и апробирована в период с 1989/90 учебного года по 2000/01 учебный год в ГУО «Средняя школа № 15 г. Витебска» (Гимназия № 1 г. Витебска). Стиль изложения и терминология соответствуют указанному временному периоду.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Образование предполагает определенное знакомство с культурой, органической частью которой является музыка. Известно немало примеров из жизни политиков, ученых, врачей, инженеров, представителей любой сферы деятельности, находивших отдых в игре на скрипке, виолончели, фортепиано, гитаре, в сочинении песен, посещении концертов классической музыки, домашнем музицировании. Обретая таким образом душевное равновесие, обогащаясь духовно, они более успешно реализовывали свои творческие возможности в профессиональной сфере.

Любое образование всегда содержательно. Оно позволяет усваивать конкретный объем знаний и практических умений, приемов творческой работы, а также формирует эмоционально-чувственное отношение к миру для социально полезной деятельности. **Под музыкальным образованием мы понимаем синтез компонентов музыкального воспитания, музыкального обучения, музыкального самообразования и самостоятельного музицирования, взаимосвязанных между собой и основанных на культуре личности и общества.**

Цель базового музыкального образования в школе – ввести детей в музыку как «искусство интонируемого смысла» (Б. В. Асафьев). Это значит воспитать музыкальную культуру личности как часть ее духовной культуры (Д. Б. Кабалевский). Вхождение ребенка в музыку есть постепенное раскрытие его духовности, возвышение чувств, приобщение к разнообразным способам со-интонирования, накопление «интонационного словаря»

(Б. В. Асафьев), воспитание ценностного в отношении к музыке и жизни, раскрытие творческого потенциала личности [34, с. 4].

Тем не менее мы можем говорить о личностной ориентации учебно-воспитательного процесса, который характеризуется следующими параметрами: диалогичностью, деятельностно-творческим характером, направленностью на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения [10; 17; 22]; критериями: уровнем общего развития и культуры, а также обученности в данной области знания; особенностями психического развития личности, характера и темперамента [27, с. 120].

В музыкальном образовании учащихся гимназии № 1 г. Витебска за основу принято личностно ориентированное воспитание и обучение, исходными методологическими предпосылками которого являются концепция развития личности, деятельностный подход к пониманию сущности воспитания и обучения. Говоря о личностно ориентированном воспитании и обучении, следует обратить внимание на использование субъектного опыта жизнедеятельности учащегося, развитие его познавательных способностей, возможности самоопределения и самореализации в различных условиях.

Рассмотрим более подробно понятия личностно ориентированное **музыкальное воспитание** и **музыкальное обучение** как компоненты музыкального образования учащихся гимназии.

Необходимость преодоления противоречий между ориентацией действующей программы на усредненного ученика и личностной ориентацией музыкального воспитания, отсутствие специальных программ для учебных заведений нового типа обусловили коррекцию норм отбора содержания знаний, умений и навыков, способов познавательной деятельности, т.е. поэтапную смену норм отбора содержания музыкального воспитания. Это нашло отражение в концепции авторской программы «Личностно ориентированное музыкальное воспитание учащихся 1–8 классов» [46].

Авторская программа основана на идеях Программы средней общеобразовательной школы «Музыка» (1–8 классы) [29; 35], но предусматривает изменение раздела «Слушание музыки» с точки зрения концепций Л. С. Выготского и С. С. Скребкова. Она утверждена на заседании кафедры управления и технологий образования Академии последипломного образования 15 июня 1998 года (Приложение А).

Целью авторской программы является развитие специфических задатков, способностей, умений и навыков, повышение уровня образованности подрастающего поколения, удовлетворение его запросов в более высоком интеллектуальном развитии, максимальная самореализация ученика и учителя в ходе совместной деятельности. Кроме того, программа должна обеспечить возможность музыкального образования с учетом как индивидуальности каждого ученика, так и отдельного класса в целом. Каждая

учебная четверть (в некоторых классах – год или полугодие) имеет свои музыкальные и литературные эпиграфы. Каждая содержательная мысль программы излагается в виде тезиса.

Авторская программа позволяет решить следующие **задачи**:

- создание оптимальных педагогических условий для качественного освоения учащимися музыкальной терминологии и теоретического материала, для осознанного восприятия музыкального произведения одновременно как действительности и условности;
- предоставление учащимся возможности выбора любимого музыкального произведения в широком спектре музыкальных стилей и исторических эпох, а также проявления своих музыкальных склонностей;
- развитие у учащихся навыков самостоятельности в овладении музыкальными или другими видами эстетической культуры и роста уровня их музыкального творчества, осознания себя как личности через восприятие и формирование музыкально-эстетической картины мира;
- изменение отношения ученика к учителю и содержанию предмета через создание психолого-педагогических условий для самостоятельного выбора учащимися ролей, уровня ролевого участия и творческой деятельности;
- создание возможностей для социализации и самореализации учащихся на основе развития «сильных» сторон, талантов каждого из них в соответствии с индивидуальными интересами;
- развитие сотрудничества между учащимися и гуманизация отношений «учитель–ученик».

Формирование музыкально-эстетической картины мира у учащихся осуществляется посредством идеи «проживания» исторических эпох. Возможность сравнения возрастных ступеней развития с историческими ступенями или эпохами высказывалась Л. С. Выготским: «Перед нами раскрывается совершенно закономерная, полная глубочайшего смысла картина, ... развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем» [12, с. 121].

Однако закономерности и логику музыкально-исторического процесса не рекомендуется рассматривать вне смены музыкальных стилей, осознания их художественных принципов [24; 25; 42; 62].

Для каждого музыкального стиля характерны свои особенности, так как роль музыки в различные эпохи изменяется, в том числе и специфическая художественная логика музыкального тематизма, музыкального языка и музыкального формообразования. Однако «основной закон музыки, как явления именно художественного сознания, всегда требует определенной содержательности, преемственности традиций, полноты выражения. Музыкальное произведение не может быть эстетически полноценным, если оно не имеет образно-содержательной тематической мысли или если она изложена условным, придуманным музыкальным

языком, лишенным корней в музыкальном сознании народа, в истории культуры, или если тематизм не образует структурно оформленного целого, не завершен» [40, с. 17]. Исходя из этого, учащимся предлагаются для слушания музыкальные произведения, обладающие «принудительной» силой эстетического внушения, заложенной в них предшествующей художественной деятельностью.

Возраст от 12 до 15 лет, по Ж. Пиаже, является периодом рождения гипотетико-дедуктивного мышления, способности абстрагировать понятие от действительности, формулировать и перебирать альтернативные гипотезы и делать предметом анализа собственную мысль [32]. Это подразумевает наличие критериев для определения сущности и, соответственно, ценности каждого музыкального произведения на основе триединства «композитор–исполнитель–слушатель», где слушатель должен уметь «не только слушать и слышать (!) музыку, но и размышлять о ней» [29, с. 11]. По мнению С. С. Скребкова, этим критерием является способность слушателя «видеть» само звучащее произведение – **музыкальную картину жизни**, несущую на себе печать эстетических устремлений композитора, его понимание красоты жизни и искусства [40, с. 11]. Мы рассматриваем музыкальную картину жизни как часть целостной музыкально-эстетической картины мира. Таким образом, формирование данной картины мира можно представить следующей схемой (рис. 1).



Рисунок 1 – Структурные компоненты музыкально-эстетической картины мира

Формирование музыкально-эстетической картины мира у учащихся целесообразно осуществлять через освоение ими тех или иных ролей в опоре на игровую деятельность. Процесс самоопределения и самоназначения учащихся в игре и в учебно-воспитательном процессе устанавливается

связью и соотношением двух вопросов: что я должен делать и что я могу делать в игре в процессе урока? Данные вопросы являются рефлексивными: учащемуся необходимо сделать самого себя предметом рассмотрения в двух планах – должного и возможного, необходимого и осуществимого. Это – модальная рефлексия, опирающаяся на мыслительные представления. В игре имитируется будущая предполагаемая и проектируемая ситуация. Ее суть заключается в создании проблемной ситуации и разрешении ее за счет организации коллективного мыследеятельностного поиска и создания условий для самоорганизации игры [13, с. 89].

Игра выступает как способ участия ребенка в жизни взрослых, благодаря которому становится возможным развитие новых социальных потребностей и мотивов, возникновение новых категорий отношения ребенка к действительности [6; 11; 15; 17; 19; 20; 33; 59; 60].

Целью учебного процесса является формирование умственного и практического учебного действия, самостоятельной познавательной деятельности, осознанного акта общения и поведения. Все это необходимо реализовывать с учетом специфики предмета «Музыка» в контексте ролевой игры.

Исследования М. П. Блиновой, М. К. Акимовой, С. М. Бондаренко, Е. М. Борисовой, И. В. Дубровиной, И. А. Корниенко, В. С. Роттенберга, В. Д. Сонькина, Д. А. Фарбер [9; 37] позволили выделить роли для учащихся с левополушарным, правополушарным и смешанным типами мышления (табл. 1). Отождествляя себя с различными ролями на уроках музыки, учащиеся получают возможность самовыразиться.

Эти роли нельзя жестко закреплять за учащимися определенного типа. Все еще зависит от того, какие задачи ставит учитель перед исполнением роли. Например, роль ассистента учителя может быть предложена «левополушарным» детям, если мы хотим, чтобы они помогали нам в организации урока. Эта роль более приемлема для «правополушарных» школьников, если перед ассистентом стоит задача «распеть» класс. Дети со средним типом мышления в той или иной мере могут решать и те, и другие задачи.

«Распределение» указанных же ролей происходит и с точки зрения экстраверсии / интроверсии [2; 13; 18; 23; 31; 43; 55]. Данный фактор биполярен и представляет характеристику индивидуально-психологического склада человека, крайние полюса которой соответствуют ориентации личности либо на мир внешних объектов (экстраверсия), либо на внутренний субъективный мир (интроверсия). Экстравертам могут быть предложены роли импресарио, режиссера, педагога (учителя) и т.д., интровертам – роли философа, слушателя, звукооператора, исполнителя, хранителя памяти, научного сотрудника (табл. 2). Однако качества экстравертов (подвижность, возбудимость) и интровертов (заторможенность, инертность) могут сочетаться в одном человеке (смешанный тип). В этом случае роли психолога, эстетика, оператора ЭВМ, знатока и т.д. следует распределять с учетом качества, преобладающего у ученика, и конкретной ситуации урока.

Таблица 1 – Предполагаемые роли для учащихся с левополушарным, правополушарным и смешанным типами мышления

Возраст	Левополушарное мышление, вторая сигнальная система; мыслительный тип; отвлеченное мышление	Смешанный тип мышления	Правополушарное мышление, первая сигнальная система; художественный тип; образное отражение действительности
Начальная школа (1–4 классы)	Хранитель памяти	Слушатель, исполнитель, эстетик, сказочник	Конферансье, солист, лицедей
Средняя школа (5–8 классы)	Хранитель времени, оператор ЭВМ, аналитик, психолог, философ, импресарио, организатор	Филофонист, музыкальный критик, учитель, интервьюер, респондент, звукооператор, режиссер, знаток, научный сотрудник	Дирижер, концертмейстер, художник, поэт, журналист, композитор

Таблица 2 – Предполагаемые роли для учащихся интровертов/экстравертов

Экстраверт	Смешанный тип	Интроверт
Импресарио, режиссер, педагог (учитель), организатор, исполнитель, солист, дирижер, интервьюер	Психолог, эстетик, оператор ЭВМ, знаток, музыкальный критик, филофонист, сказочник, поэт, художник, композитор, концертмейстер, лицедей, аналитик, хранитель времени, респондент, журналист	Философ, слушатель, звукооператор, исполнитель, хранитель памяти, научный сотрудник

Мы полагаем, что в процессе музыкального воспитания и обучения учащиеся, отождествляя себя с соответствующей ролью, проходят определенные ступени ее содержательно-эмоционального состояния, например: роли эстетика, музыкального критика, сказочника, исполнителя (рис. 2–5).

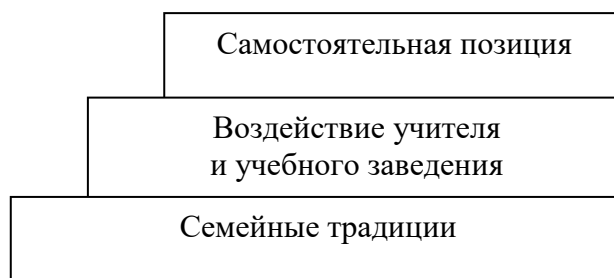


Рисунок 2 – Ступени содержательно-эмоционального состояния
роли эстетика

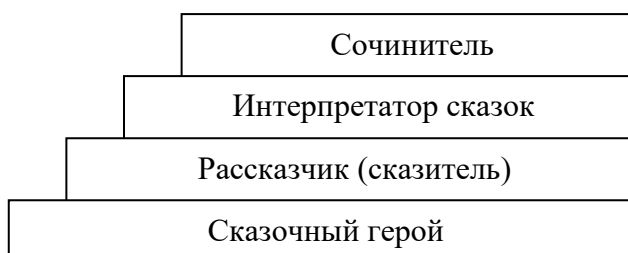


Рисунок 3 – Ступени содержательно-эмоционального состояния
роли сказочника



Рисунок 4 – Ступени содержательно-эмоционального состояния
роли музыкального критика



Рисунок 5 – Ступени содержательно-эмоционального состояния роли исполнителя

Остановимся более подробно на роли слушателя (рис. 6). В связи с уменьшением временного периода на изучение учебной дисциплины «Музыка» освоение ролей слушателя-философа и слушателя-персоны осуществлялось соответственно в первом и втором полугодиях седьмого класса.



Рисунок 6 – Ступени содержательно-эмоционального состояния роли слушателя

В первый класс учащиеся приходят в основном с минимальным опытом восприятия музыки и отсутствием культуры слушания как таковой. Учителю необходимо рассказать обучающимся о правилах слушания музыки: нельзя разговаривать во время звучания музыкального произведения, поднимать руку для мгновенного ответа. Для того, чтобы слушать и услышать музыкальное произведение, нельзя отвлекать себя поворотами головы, корпуса, движениями рук и т.д. Учитель должен научить учащихся выполнять эти правила. Но подлинное умение слушать начинается с навыка слушать тишину. На начальном этапе важно осознать ее охранительную функцию, которая впоследствии органично перейдет в творческую. Это поможет не только сформировать слуховую наблюдательность, но и поднять на поверхность глубоко скрытые впечатления, соединить известное с новым, активизировать ассоциативное мышление [26, с. 240].

Для того, чтобы учащийся смог и в будущем достаточно легко ориентироваться в сложном мире музыки, ему необходимо прежде всего познакомиться со звуками (музыкальными и немзыкальными). Знакомство с немзыкальными звуками на уроках музыки целесообразно проводить, опираясь на опыт английских коллег, которые считают, что эффективность слушания находится в прямой зависимости от информации, которую мы собираем с помощью всех наших анализаторов. Любая деятельность, способствующая развитию слуха, также развивает двигательную координацию ребенка, более того, стимулирует воображение как результат предшествующего опыта [63, с. 16]. Это может быть разрезание различных предметов (морковь, яблоко, хлеб, луковица и т.д.), переливание жидкости из сосуда в сосуд, хождение по различным поверхностям (ступенькам тротуара, полу с различным покрытием, траве и т.д.). Дальнейшее формирование «*знатока звуков*» происходит в рамках изучения звуков как элементов музыкальной речи (динамические оттенки, темп, ритм, тембр) и как нотных символов (изучение нотной грамоты) и предполагает следующие ролевые установки:

1 уровень «Я – капелька дождя». Учащийся услышал звуки (музыкальные или немзыкальные), запомнил их и назвал.

2 уровень «Я – скрипичный ключ». Учащийся услышал звуки (музыкальные или немзыкальные), запомнил их, назвал и охарактеризовал.

3 уровень «Я – музыкальный инструмент». Учащийся услышал звуки (музыкальные или немзыкальные), запомнил их, назвал и охарактеризовал в необычных, своеобразных выражениях.

Следующей ступенью в формировании слушателя является ступень «*знаток жанров*». Как показал опыт, освоение музыкальной жанровой терминологии учащимися происходит довольно тяжело. Часто в жанровом словаре учащихся присутствуют ранее выученные «три кита» (танец, песня и марш), сленговые названия («медляк», «метал», «рок», «попса» или «гопота» и т.д.) и просто «музыка». Последнее понятие заменяет «концерт»,

«пьесу», «балет» и т.д., которые не воспринимаются учащимися как музыкальный жанр. Знатор жанров формируется в контексте ролевых установок:

1 уровень «Я – кит». Самостоятельное определение жанра прослушанного, исполненного или названного музыкального произведения.

2 уровень «Я – море, в котором плавает кит». Самостоятельное определение жанра прослушанного, исполненного или названного музыкального произведения и разъяснение понятия данного жанра на основе полученных знаний.

3 уровень «Я – мореплаватель в море, в котором плавает кит». Создание рассказа-фантазии «Если бы я был композитором...» с разъяснением понятия данного жанра.

На третьей ступени (*«знатор музыкальных форм и структур»*) предполагается изучение музыкальных форм (одно-, двух-, трехчастных, рондо и др.) и структур (интонация и др.) на примере музыкальных произведений различных музыкальных жанров. Роль знатока музыкальных форм и структур допускает установки:

1 уровень «Я – серебряный колокольчик». Учащийся, представляя себя композитором, рассказывает (излагает собственные мысли в мини-сочинении и т.д.) о той музыкальной форме, которую изберет для своего музыкального произведения.

2 уровень «Я – звездочка». Учащийся, представляя себя композитором, не только излагает свои мысли в мини-сочинении и т.д. о той музыкальной форме, которую изберет для собственного музыкального произведения. Особое внимание должно быть уделено музыкальным инструментам, исполняющим это музыкальное произведение.

3 уровень «Я – солнечный зайчик». Учащийся, представляя себя композитором, не только указывает (излагает свои мысли в мини-сочинении и т.д.) на ту музыкальную форму, которую изберет для собственного музыкального произведения. Особое внимание должно быть уделено музыкальным инструментам, исполняющим это музыкальное произведение. Кроме того, необходимо дать название своему музыкальному произведению, указать жанр и «звучащие» в нем музыкальные интонации.

Первые три ступени формирования слушателя представлены в категории «знатор...». Четвертая ступень формирует *«знатока и ценителя музыкального фольклора и композиторского творчества»* с ролевыми установками:

1 уровень «Я – музыкальная шкатулка». Активизация учащихся под воздействием учителя и только в групповых формах работы. Отсутствие самостоятельности и самостоятельности.

2 уровень «Я – музыкальный Сезам». Самостоятельность и самостоятельность проявляются в указанном учителем направлении.

3 уровень «Я – музыкальная страна». Самостоятельность и самостоятельность развиты.

Пятая ступень – «*слушатель-художник*» – раскрывает возможности восприятия музыки в связи с различными областями искусства (литературой, живописью, театром и др.). Это позволяет ориентировать учащихся на ролевые установки:

1 уровень «Я – диез на нотном стане». Учащийся рисует конкретное музыкальное произведение по предложению учителя. На следующем уроке учащиеся в классе определяют, соответствует ли рисунок данному музыкальному произведению. Время проведения – конец 1-й четверти.

2 уровень «Я – волшебный карандаш». Учащийся рисует любое понравившееся ему музыкальное произведение, услышанное на уроке. На следующем уроке учащиеся определяют, какое именно произведение «звучит» с рисунка их одноклассника. Время проведения – конец 2-й четверти.

3 уровень «Я – сказочный сон». Учащийся рисует свое любимое музыкальное произведение, которое никто из его одноклассников, возможно, и не знает. На следующем уроке учащемуся предоставляется возможность представить свое любимое музыкальное произведение в звучании (грамзапись или самостоятельное исполнение), рисунке и словесной информации. Время проведения – конец 3- и 4-й четвертей.

Шестая ступень формирования «*слушателя-аниматора*» особенно сложна. Познакомившись с музыкальными жанрами, формами и структурами, ощутив взаимодействие различных областей искусства, необходимо провести синтез рационального и эмоционального, творческого и чувственно-эмпирического начал.

За рубежом специалистов, объединяющих в себе талант педагога, художника, психолога и постоянно обновляющих формы контакта человека с искусством, развивающих интерес к художественному творчеству называют аниматорами (лат. *anima* – душа, жизнь; фр. *animation* – одушевление, оживление; *animateur* – воодушевитель) художественных форм повседневной культурной деятельности человека [61, с. 10]. В нашем контексте понятие «аниматор» следует воспринимать как «слушатель-творец» с ролевыми установками:

1 уровень «Я – обыкновенный человек во власти музыки». Учащийся составляет программное задание по творчеству конкретного композитора по выбору учителя (по материалам уроков музыки). Время проведения – один из завершающих уроков 1-й четверти. Учащиеся отвечают на вопросы программного задания 1 уровня в течение 1-й четверти.

2 уровень «Я – создатель настроения». Учащийся составляет программное задание по творчеству своего любимого композитора (по материалам уроков музыки). В постановке вопросов и формулировке вариантов ответов учащиеся должны обращать внимание на эмоциональную характеристику музыкальных произведений композитора. Время проведения – один из завершающих уроков 2-й четверти. Учащиеся отвечают на вопросы программного задания 2-го уровня в течение 2-й четверти.

3 уровень «Я – врачеватель человеческих душ». Учащийся отвечает на программированные задания, составленные на основе психологических ситуаций, разрешить которые можно с помощью конкретных музыкальных произведений. Время проведения – уроки 3- и 4-й четвертей.

Задача воспитания слушателя заключается не только в запоминании и последующем узнавании того или иного музыкального произведения. Каким образом можно понять мысль, заложенную в музыкальном произведении? Обратимся к теории английского философа Д. Гартли, полагавшего, что любая связь представлений и действий выводима из ощущений и оставленных ими следов в мозгу. Иными словами, все проявления психической жизни, включая разум и волю, подчиняются закону ассоциации.

Рассматривая ассоциацию как закономерную связь двух или нескольких психических процессов (ощущений, представлений, мыслей, чувств, движений и т.п.), где проявление одного из них вызывает проявление другого или других психологических процессов, психологи выделили несколько видов ассоциаций: по смежности во времени и пространстве, по сходству и по контрасту [36, с. 24–25]. Однако, к какому бы виду ни относились ассоциации, они содержат в своей структуре три звена. По определению Е. В. Назайкинского, два из них относятся к элементам отражаемой сознанием действительности – воспринимаемым реально или представляемым мысленно. Третье же можно установить как связь между ними – как ассоциацию в буквальном узком смысле [26, с. 169].

Анализируя музыкальные ассоциации семиклассников, можно определить степень креативности учащегося, особенности восприятия им музыкально-эстетической картины мира в контексте ролевых установок:

1 уровень «Я – светлый лучик яркого огня». Ассоциация музыкального произведения формулируется 1–3 словами. Время проведения – уроки 1–2 четвертей.

2 уровень «Я – ослепительная молния». Ассоциация музыкального произведения формулируется 2–3 предложениями. Время проведения – уроки 3-й четверти.

3 уровень «Я – Млечный Путь». Ассоциирование музыкального произведения предполагает создание и описание учащимися музыкально-эстетической картины мира. Время проведения – уроки 4-й четверти.

Таково содержание седьмой ступени, которая создает *«слушателя-философа»*. И завершается «лестница» восьмой ступенью – формированием *«слушателя-персоны»*, *«слушателя-личности»*, способного анализировать творчество композитора в контексте музыкального стиля, биографических фактов и личностных музыкально-образных ассоциаций. Ролевые установки формулируются:

1 уровень «Я – песчинка в мире музыки». Учитель предлагает учащимся музыкальное произведение (по материалам уроков 1-й четверти)

для анализа с учетом полученных знаний о творчестве и чертах стиля композитора, написавшего это музыкальное произведение. Время проведения – конец 1-й четверти.

2 уровень «Я – зеркальное отражение». Учащийся анализирует наиболее понравившееся ему музыкальное произведение (по материалам уроков 2-й четверти) с учетом полученных знаний о творчестве и чертах стиля композитора, написавшего это музыкальное произведение. Время проведения – конец 2-й четверти.

3 уровень «Я – Музыкальная Вселенная». Учащийся предлагает одноклассникам прослушать свое любимое музыкальное произведение, возможно, и не включенное в учебную программу. Используя рекомендованную учителем литературу или другие источники информации, учащийся анализирует данное музыкальное произведение, приглашая (с помощью учителя) к диалогу других школьников. Время проведения – конец 3- и 4-й четвертей.

Для того, чтобы реализовать ролевое участие обучающихся, необходимо соответствующее методическое обеспечение. С этой целью мы посчитали актуальным сохранить диалог культур прошлого и настоящего, движение по эпохам из класса в класс, выход на современность с возвратом в прошлое.

Особое внимание следует обратить на понятие «диалог культур». Каждой исторической эпохе свойственна особая культура как общение разных «личностей», т.е. общение через непонимание и взаимопонимание. Общение через музыкальное произведение с его автором как с самими собой, а с самим собой как с другим человеком является общением, в котором один из полюсов только мыслим, воображаем. Подобный внутренний микродиалог есть важная составляющая диалогического замысла культуры. Таким образом, композитор воплощает себя в музыкальном произведении, слушатель – домысливает его в своем воображении, памяти, разуме. И только в описанном взаимодополнении произведение – и культура в целом – может существовать. Культура как диалог предполагает неразрывное сопряжение двух полюсов: полюса диалогичности человеческого сознания [5; 7] и полюса диалогичности мышления, логики [8]. Кроме того, в рамках диалога культур происходит освоение учащимися определенных содержательно-эмоциональных ступеней (от культуры общения до культуры творчества) на базе целостного образовательного аудиовизуального комплекса на уроках и во внеклассной работе.

Формирование различных категорий слушателя предполагает создание соответствующего методического обеспечения, использование определенных методов и технических средств обучения. Все это отражено в технологическом плане-графике, фиксирующем этапы личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии и характеристики процедур и средств, обеспечивающих данные этапы (табл. 3).

Таблица 3 – Технологический план-график

Технология			Модель снабжения		
Этапы	Цель	Способ реализации	Методическое обеспечение	Методы	Техническое оснащение
1	2	3	4	5	6
1–2 класс	Формирование слушателя-знатока звуков и жанров	Заключительный урок «Музыка природы»	Карточка-трафарет с указанными графами (Приложение Б.1)	Ролевой игры; вынужденной активизации мышления; обеспечения постоянной вовлеченности обучаемых в учебный процесс; рефлексивной самоорганизации деятельности педагога и обучаемых в учебной коммуникации («позиция третьего»); словесные методы; наглядные методы; практические методы; логические методы; метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному; метод «эмоциональной драматургии»; метод наведения	Аудиовизуальный комплекс
3 класс	Формирование слушателя-знатока музыкальных форм и структур		Карточка-трафарет «Продолжи предложение: “Если бы я был(а) композитором, то сочинил(а) бы музыкальное произведение в форме...”»		
4 класс	Формирование слушателя-ценителя и знатока музыкального творчества	Праздник прощания с начальной школой	Сценарии итоговых мероприятий. Методические рекомендации по их разработке и реализации		

1	2	3	4	5	6
5 класс	Формирование слушателя-художника	Восприятие учащимися музыкального произведения через различные виды искусства	Художественно-иллюстративный материал, репродукции, слайды, литературные произведения, рисунки учащихся и т.д.	Методы 2–4 классов; методы исследовательских и программированных заданий	комплекс Аудиовизуальный
6 класс	Формирование слушателя-аниматора	Программированные задания	Программированные задания, составленные учителем в сотрудничестве с учащимися (Приложение Б.2)		
7 класс I полугодие	Формирование слушателя-философа	Ассоциирование музыкального произведения	Карточка-трафарет: мое видение музыкального произведения (от одного слова до мини-сочинения) (Приложение Б.3)	Методы 2–6 классов; методы самостоятельной работы	
7 класс II полугодие	Формирование слушателя-персоны	Формирование музыкально-эстетической картины мира	Карточка-трафарет: алгоритм анализа музыкального произведения в контексте биографических особенностей творчества композитора и личностных музыкально-образных ассоциаций (Приложение Б.4)		

Личностно ориентированная технология музыкального образования учащихся гимназии реализуется при соблюдении условия **личностной ориентации социально-педагогической системы «учитель–ученик» в процессе образовательного взаимодействия.**

Одним из средств развития личности учащегося является создание оптимальной мотивации учебного процесса. Личностная причинность известна как важнейший компонент мотивации, предполагающий убежденность учащегося в том, что он является причиной и источником собственных действий и поведения.

На наш взгляд, мотивацией учебной деятельности служит создание:

- игровых ситуаций и введение в игру критериев оценки учебной деятельности с точки зрения личностных интересов учащихся;
- ситуаций активного обмена способами учебной деятельности, информацией, ролями, функциями и т.д.;
- внутренних (познавательных) мотивов для самореализации и самовоспитания личности: положительная мотивация развития личности; самооценка, самоконтроль и самоподкрепление; поиск информации; сопереживание; атрибуция деятельности общения;
- внешних мотивов (достижения) для самореализации и самовоспитания личности: принятие решения; ожидание успеха; мотивация помощи; эмоциональное удовлетворение; ориентация на будущее; мотив и атрибуция власти.

Мы выделяем аспекты диагностики: это постановка учебных целей и задач как коллективная мыследеятельность учащихся и учителя; распределение ролей в учебно-воспитательном процессе; изучение личности учащегося, не проявившего самостоятельности в выборе роли; создание условий для самоутверждения личности учащегося. Раскрытие творческого потенциала учащегося происходит в контексте ролевого участия в учебно-воспитательном процессе на следующих уровнях:

Уровень А. Учащийся, не только имеющий задатки к различным видам творчества (музыкальное, изобразительное, хореографическое и т.д.), но и реализующий их в процессе учебы в детской музыкальной школе, художественной школе, танцевальном коллективе и т.д.

Уровень Б. Учащийся, имеющий задатки к различным видам творчества (музыкальное, изобразительное, хореографическое и т.д.), но по различным причинам (материальным, временным и т.д.) не сумевший развить их в процессе учебы в детской музыкальной школе, художественной школе, танцевальном коллективе и т.д. Таким учащимся целесообразно предложить коллективы художественной самодеятельности данного учебного заведения.

Уровень В. Учащийся, имеющий задатки к различным видам художественного творчества, но по различным причинам (материальным, времен-

ным и т.д.) не желающий развивать их ни в процессе учебы в детской музыкальной школе, художественной школе, танцевальном коллективе и т.д., ни в коллективах художественной самодеятельности учебного заведения.

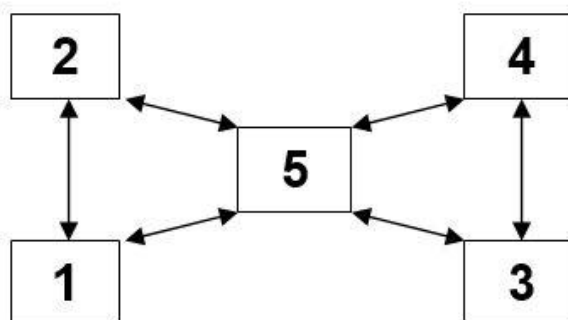
Уровень Г. Учащийся, не имеющий задатков и предрасположенности к различным видам художественного творчества.

Учащимся *уровня В и Г*, как правило, предлагается выбор и исполнение ролей (на различных уровнях) в учебно-воспитательном процессе. Приобщение учащихся к различным видам искусства (музыке и литературе, музыкальному театру, изобразительному искусству и т.д. через музыку), духовное развитие в процессе их освоения неразрывно связано с такими качествами личности, как эстетические и нравственные ориентации, мироощущение, характер мотивационной сферы и пр. Поэтому прежде всего необходимо обратиться к духовному гуманитарному развитию личности, к формированию эстетических и нравственных качеств, разностороннему, свободному и творческому развитию учащегося.

Наиболее эффективно данные задачи решаются в процессе работы с учащимися того или иного возраста. Как известно, возможность работы с разными возрастами создает культурно-образовательное пространство [41; 47]. В схеме образовательного пространства Фрумина – Эльконина [57] возрастное пространство противопоставляется вневозрастному. Для последнего характерно то, что ступени самостоятельности и самодеятельности не отмечаются. Оценивается продуктивность и достижение какой-либо деятельности и общность группы людей.

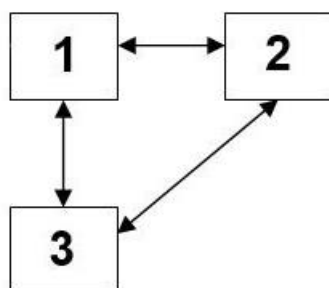
Таковыми формами вневозрастного пространства в гимназии № 1 г. Витебска являются детский фольклорный театр «Зорачкі» [44; 51; 53] и клуб самодеятельной песни «Под счастливой звездой» (возраст участников от 7 до 17 лет, не учитывая бывших выпускников, студентов УВО) [44; 48; 49; 50; 51; 54]. Клуб самодеятельной песни «Под счастливой звездой» является одной из форм самодеятельного музицирования. Однако данные коллективы как вневозрастное пространство не противопоставляются возрастному (учебно-воспитательный процесс), а гармонично взаимодействуют с последним. Углубленное изучение на уроках музыки белорусских народных и композиторских песен (в частности, песен витебских профессиональных и самодеятельных композиторов), авторских песен, народных традиций находит свое дальнейшее развитие во внеклассной работе [45].

В структуре каждого коллектива можно выделить мини-коллективы (рис. 7–8), что способствует созданию культурно-образовательной среды и развитию в ней личности учащегося.



1. Солисты, вокальная группа
2. Оркестровая группа
3. Танцевальная группа
4. Драматические артисты
5. Группа поддержки

Рисунок 7 – Структура детского фольклорного театра «Зорачкі»



1. Клуб гитаристов: обучение игре на гитаре
2. Индивидуальная работа над поэтическими и музыкальными текстами
3. Группа поддержки

Рисунок 8 – Структура клуба самодеятельной песни
«Под счастливой звездой»

Вторым условием реализации личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии является **наличие аудиовизуального комплекса**, способствующего стимулированию образовательной деятельности учащихся и выбору оптимальных средств обучения для решения учебных задач. Аудиовизуальный комплекс (АВК) представляет собой средства обучения, адекватные целям и задачам определенной учебной ситуации (совокупности учебных ситуаций). На его основе решаются следующие дидактические задачи: рациональная организация учебно-воспитательного процесса; повышение наглядности обучения; создание оптимальной мотивации обучения; проведение диагностики и прогнозирование развития личности учащегося. АВК выполняет функции

формирования музыкально-образного восприятия, создания эмоциональной обстановки, активизации восприятия, внимания и памяти, способствует увеличению объема учебной информации, созданию удобства для ее записи, хранения и передачи¹.

Третье условие реализации данной технологии – **адекватность методического обеспечения** описываемой технологии уровню музыкального образования как каждого учащегося в отдельности, так и класса в целом. Методическое обеспечение представлено учебной программой, методическими рекомендациями, карточками – трафаретами, программированными заданиями.

Рассмотрим **методы**, примененные нами в контексте личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии.

➤ Методы стимулирования и мотивации учения:

1. Метод ролевой игры [3; 12] осуществляет индивидуальный подход в обучении с учетом психологических особенностей учащихся, их способностей и знаний. Способствует формированию разносторонне развитой личности на основе использования знаний и умений из разных областей при большой эмоциональной увлеченности и повышенной степени мотивации обучающихся в выполнении ролевой деятельности. Ролевая игра представляет собой деятельность, в которой учащиеся берут на себя роли (функции взрослых) и в обобщенной форме (в специально создаваемых игровых условиях) воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Предполагает одновременность двойного действия: реального и воображаемого, т.е. разыгрываемого. Совмещает цели социального заказа и личностные цели обучаемых. Обеспечивает коммуникацию, взаимопонимание, единство действий учителя и учащихся. Формирует личное, пристрастное отношение к своей деятельности. Развивает интеллект, волю, эмоциональную и мотивационно-потребностную сферы личности.

2. Метод вынужденной активизации мышления [8] заключается в привлечении внимания учащихся сильными средствами: звуковыми и световыми контрастами; невербальными способами; эффектом новизны прежде всего при монологическом построении урока, а также в процессе диалоговой (полилоговой) формы организации учебного процесса. Стимулирует внимание, память, мышление, воображение, волю, эмоции.

3. Метод обеспечения постоянной вовлеченности обучаемых в учебный процесс [14] предполагает создание благоприятного учебного окружения (комфортных условий, доброжелательности в общении, ситуации вынужденного успеха), а также информирование учащихся о целях и задачах

¹ Сусед-Виличинская, Ю. С. Аудиовизуальный комплекс как средство оптимизации музыкального образования учащихся начальной школы / Ю. С. Сусед-Виличинская // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2013. – № 2(74). – С. 105–111. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/3297> (дата обращения: 12.04.2024).

лично ориентированного обучения, воспитания и развития. Способствует стимулированию учебной деятельности учащихся, а также их устойчивой и длительной активности.

4. Метод рефлексивной самоорганизации деятельности педагога и обучаемых в учебной коммуникации («позиция третьего») [28; 30] направлен на размышление и самонаблюдение, анализ собственных действий и мыслей, обращение сознания на себя. Подразумевает исследовательский момент в мышлении и деятельности, а также процесс, связанный с построением представлений и знаний о самой деятельности, обращение мышления и деятельности на самих себя, самоопределение учащихся через посредство учебной рефлексии. В отличие от научного исследования, рефлексия всегда ситуативна, связана с некоторой «живой, уникальной ситуацией». С помощью подражания учащийся овладевает способами внешнего отношения к жизнедеятельности. Сопряженная работа двух механизмов (подражание и рефлексия) приводит к тому, что результаты подражания с помощью рефлексии превращаются во взаимоотношения «внутри» индивидуальной жизни: рефлексировать – значит размышлять о происходящем в собственном сознании.

➤ Методы организации и осуществления учебных действий и операций:

5. Словесные методы [4; 38] содержат постоянный учет индивидуальных особенностей учащихся на основе диагностики; позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы, указать пути их решения; способствуют развитию абстрактного мышления школьников. Принято выделять три вида словесных методов: рассказ учителя, беседу и школьную лекцию. Но практика свидетельствует об огромном количестве вариантов, оттенков внутри указанных классических методов. Например, о методе рассуждающего (показательного) изложения. Раскрытие пути решения определенной проблемы и логические рассуждения учителя в форме рассказа или лекции – главные признаки данного метода. Познавательная активность учащихся при этом достигается как за счет эмоциональности изложения темы, так и за счет возбуждения интереса учащихся к материалу и ходу его раскрытия.

6. Наглядные методы [4] предоставляют выбор оптимальных средств обучения для решения учебных задач, а также способствуют проявлению следующих способов оптимизации обучения: выделению главного с помощью наглядных средств, дифференцированному подходу к ученикам, оперативному корректированию обучения, заботе об экономии времени и усилий учителей и учеников; увеличению удельного веса времени, отводимого на обучение новому в ходе урока. Исходя из выбранной роли учащиеся помогают учителю подбирать соответствующие теме урока фотографии, репродукции, рисунки и т.д. (метод иллюстрации); осуществлять показ диапозитивов, аудиовидеозаписей, компьютерной информации и т.д. (метод демонстрации).

7. Практические методы [1; 58] включают методы развития навыков хорового и сольного пения; формирования навыков элементарного сольфеджирования; развития отдельных музыкальных способностей (ритмического, гармонического, тембрового слуха); обучения слушанию музыки. В последовательности введения компонентов певческого обучения существует определенная тенденция: формирование вокально-хоровых навыков «по спирали», т.е. одновременное включение в работу почти всех элементов вокально-хоровой техники на первом этапе обучения и углубление их в последующие периоды. Практические методы формируют эмоциональное и осознанное отношение к музыке на основе ее восприятия, а также деятельностно-практическое – в процессе хорового пения как наиболее доступной формы музицирования; способствуют достижению соответствующего уровня освоения знаний как элемента культуры (видов деятельности, запечатленных в культуре), обучению, воспитанию и развитию личности с учетом потенциала духовного роста школьника и зоны его ближайшего развития. Практические методы необходимы для выявления исходного уровня музыкального опыта учащихся, фиксации промежуточных ступеней их музыкального развития и результатов формирования музыкальной культуры в условиях обучения в школе.

8. Логические методы представлены следующими группами:

- метод сходства и контраста [1] устанавливает связи между музыкальным искусством прошлого и настоящего при знакомстве школьников с творчеством композиторов (в относительном понятии); организует коллективную познавательную деятельность школьников на основе их внутренних мотивов; развивает осознанное отношение учащихся к музыкальному искусству, формирует художественное мышление;

- метод музыкального обобщения [16] представляет совокупность способов организации деятельности учащегося, направленных на усвоение ключевых знаний о музыке, формирование у него ведущих умений, реализацию целостного урока (с точки зрения его темы) с учетом конкретных условий обучения; объединяет отдельные элементы учебного процесса в единую систему, органическую целостность, упорядоченную во времени и пространстве; развивает осознанное отношение учащегося к музыкальному искусству, формирует художественное мышление;

- метод интонационно-тематического анализа [1; 4] основан на осмысленном восприятии музыкальной информации, выделении ее существенных признаков, разделении их на элементы, осмыслении и дальнейшем синтезе. Предусматривает конкретизацию и дифференциацию учебных заданий с учетом личностных особенностей учащихся; повышает эффективность учебно-воспитательного процесса;

- метод наведения [56] предполагает воспитание творческой самостоятельности учащегося, развития его творческих сил, расширение и углубление индивидуальности, укрепление доверия к собственной творческой инициативе. Благодаря внушению доверия к своим силам учащийся

отходит от школьной пассивности. Учитель предоставляет обучающемуся возможность найти верные решения творческого задания. Этому этапу предшествуют беседа (определение и обсуждение неверных навыков и воззрений учащихся) и показ (демонстрация новых возможностей, расширение кругозора школьников). Данный метод способствует определению последующих ступеней усвоения знаний с учетом степени эстетической культуры и общего уровня музыкального развития учащихся.

➤ Гностические методы (организация и осуществление мыслительных операций):

9. Метод исследовательских заданий [38] предполагает разнообразные по форме организации исследовательские работы, например: экскурсию, посещение концерта и т.д.; сбор фактов; изучение архивов, подготовку докладов и их сообщение перед учащимися, изучение дополнительной литературы с целью нахождения ответа на поставленную задачу и т.д.; стремление к идеальному образу желаемого будущего результата деятельности, его модели. Также методы исследовательских заданий способствуют развитию познавательной активности, творческой самостоятельности учащихся; стимулируют их внутреннюю психическую деятельность; содействуют формированию мировоззрения и умственному развитию обучающихся.

10. Метод забега «вперед» и «возвращения» к пройденному [1; 16; 39]. Урок в сознании учителя и учащихся должен выступать как неразрывное звено общей темы и программы в целом. С одной стороны, необходимо прогнозирование готовности учащихся к восприятию нового материала не только ближайшей темы, но и последующих. С другой стороны, возвращение к пройденному материалу требуется для осмысления его на новом уровне. Данный метод объединяет отдельные элементы учебного процесса в единую целеустремленную систему, упорядоченную во времени и пространстве; устанавливает в сознании школьников целостное представление о музыкальном искусстве.

11. Метод эмоциональной драматургии [1; 16] соотносит принципы построения урока с конкретными условиями, а также уровнем музыкального и общего развития учащихся. Способствует активизации эмоционального отношения школьников к музыке, их познанию опыта эмоционально-нравственного отношения человека к действительности, заключенного в музыкальном произведении; создает атмосферу увлеченности, живого интереса к музыкальному занятию; призван делать процесс познания музыки, ее исполнения детьми более эмоциональным и увлекательным.

12. Методы самостоятельной работы [4] заключаются в выполнении учебных заданий учеником без непосредственного управления этим процессом со стороны учителя. К таким методам относят: работу с учебником, самостоятельное сочинение мелодии, стихотворения, музыкального рассказа и т.д. Методы самостоятельной работы формируют у учащихся активную

жизненную позицию, индивидуальные стимулы учения и самовоспитания; обеспечивают самостоятельное овладение знаниями и умениями, их углубление, закрепление и повторение, развивают мыслительные умения.

➤ Методы контроля и самоконтроля:

13. Метод программированных заданий [38]. Каждое задание состоит из отдельных элементов – кадров. Один кадр содержит вопрос и варианты ответов. Учащийся может как отвечать на кадры программированного задания, так и принимать участие в их составлении. Метод программированных заданий формирует способности к самообучению; стимулирует учебную деятельность; расширяет индивидуальные стимулы учения. Применение системы программированных заданий по определенным темам и разделам позволяет лучше контролировать ход самостоятельной деятельности учащихся; обеспечивает самоконтроль учащихся за ходом познавательной деятельности; открывает возможность оперативного управления процессом усвоения, ускоряет его темпы, облегчает процесс индивидуализации обучения на этапе усвоения новых знаний, предотвращает отставание слабых учащихся.

Создание (проектирование) соответствующей технологии предусматривает этапы определения нормативов ее концептуальных оснований: цели, подхода, принципов. Непосредственное описание технологии заключено в технологическом плане-графике, фиксирующем этапы деятельности и характеристики процедур и средств, обеспечивающих эти этапы [21].

Личностно ориентированная технология музыкального образования учащихся гимназии представлена семью этапами. Под этапом понимается временной период, который совпадает с учебным годом, за исключением первого этапа, куда входят два первых класса, что связано со сложностью первоначального знакомства с музыкальным искусством.

Таким образом, личностно ориентированная технология музыкального образования учащихся гимназии опирается на принципы поэтапной смены норм отбора содержания музыкального образования, историко-стилистической направленности учебного процесса, игромоделирования, комплексной диалогизации. В соответствии с первым принципом у учащихся формируются потребности и умения в музыкальном самообразовании и самовоспитании. Опора на принцип историко-стилистической направленности учебного процесса обеспечивает «проживание» событий, явлений, процессов на нравственно-эстетическом уровне. Использование принципа игромоделирования интенсивно развивает общие и музыкальные способности до уровня творческой интерпретации, включает каждого ученика в процесс музыкального творчества. На основе принципа комплексной диалогизации происходит обеспечение высокого уровня положительной мотивации, расширение средств и способов общения с окружающим миром.

Личностно ориентированная технология музыкального образования учащихся гимназии предлагает следующие позиции: ролевое участие

школьников в учебно-воспитательном процессе с опорой на принципы самостоятельности и самодеятельности; «проживание» музыкальных эпох в контексте использования образовательной (технической, природной, социокультурной, информационной) среды; диалогизацию обучения с учетом интерференции дидактико-психологических средств обучения между собой в рамках аудиовизуального комплекса и субъектов музыкального образования с данным комплексом.

Спроектированная технология осуществляется и воспроизводится на основе учебной ситуации, элементами которой являются деятельность преподавателя по организации ролевого участия школьников, деятельность учащихся по освоению ролей и материально-техническое обеспечение. В связи с этим в качестве главных условий эффективной реализации личностно ориентированной технологии музыкального образования выступают:

- личностная ориентация социально-педагогической системы «учитель–ученик» в процессе образовательного взаимодействия;
- наличие аудиовизуального комплекса, способствующего стимулированию учебно-воспитательной деятельности учащихся и выбору оптимальных средств обучения для решения учебных задач;
- адекватность методического обеспечения данной технологии уровню музыкального образования как каждого учащегося в отдельности, так и класса в целом.

Методическое обеспечение личностно ориентированной технологии музыкального образования представлено учебной программой (Приложение 1), методическими рекомендациями, карточками-трафаретами, программными заданиями.

Проверка эффективности рассматриваемой технологии подтвердила ее позитивное формирующее влияние на процесс творческого развития учащихся в контексте приобщения к музыкальной культуре, на активизацию их учебной и внеучебной творческой музыкальной деятельности.

А сами учащиеся гимназии высказывают такие мнения о проведении уроков музыки [52]:

«Мы рисуем то, что представляем, слушая музыку. А еще очень интересно смотреть на рисунок одноклассника и угадывать, какое музыкальное произведение нарисовал он» (5 класс);

«Учитель ставит ученику ту оценку, которую он заслуживает. Но гораздо приятнее, когда тебе говорят: “Ты – врачеватель человеческой души!”, чем просто: “Садись, пять!”» (6 класс);

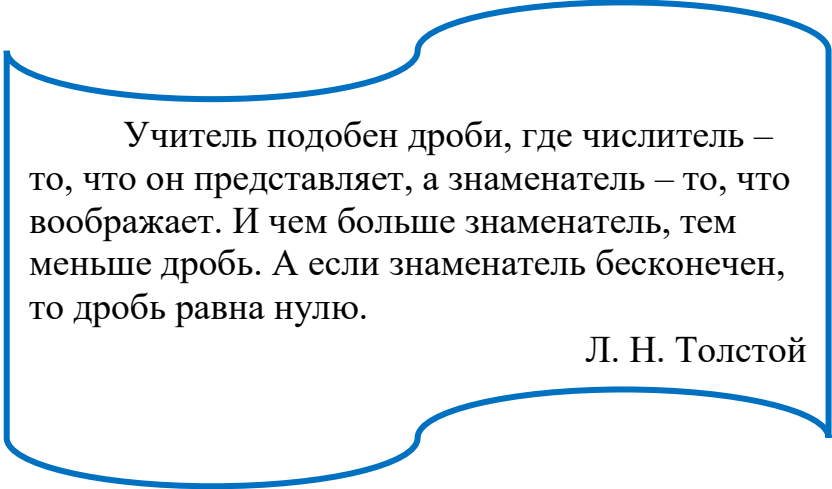
«На наших уроках нас учат хорошо петь..., слушать, понимать и любить музыку... делают учеников артистами» (7 класс);

«Учитель занимает учеников, предоставляя им возможность рассказывать о знаменитых и малоизвестных композиторах. Это интересно. Ученики заинтересовываются и не отвлекаются»; «Вообще мне нравятся все уроки музыки. Когда я вхожу в этот кабинет, мне становится легко

на душе... На уроках мы слушаем произведения композиторов XVIII и XIX веков. Также на уроках исполняем роли учителя, аккомпаниатора, музыкального критика, фонофониста и другие. Эта игра просто замечательная, от нее поднимается настроение... Особенно мне запомнился интегрированный урок по произведению А. Н. Островского “Снегурочка”². Мы не ожидали такого урока... Необычное совмещение литературы, музыки и изобразительного искусства помогло нам лучше понять, что происходит, когда люди не имеют своего мнения, когда царь беспокоится прежде всего о себе, о своем счастье и спокойствии ... Мы лучше узнали, кто такие берендеи, как они воспринимали природу..., что такое любовь и счастье...» (7 класс);

«Мы поем песни под гитару или фортепиано ... На этих инструментах играет наша учительница. Но часто ей помогают наши ученики. У нас есть веселые концерты, которые представляют песню и концертмейстеры...» (8 класс);

«Прежде всего я выясняю обстоятельства, при которых создавалось то или иное музыкальное произведение..., рассматриваю жизнь композитора..., узнаю, что же композитор хотел сказать этим произведением... Мне интересно, что могу увидеть я, слушая это произведение. Я думаю, что только так можно научиться понимать музыку» (8 класс).



Учитель подобен дроби, где числитель – то, что он представляет, а знаменатель – то, что воображает. И чем больше знаменатель, тем меньше дробь. А если знаменатель бесконечен, то дробь равна нулю.

Л. Н. Толстой

Качество образования подрастающего поколения зависит не только от качества образовательных программ, но и от степени правильного взаимодействия учителя и ученика. Важная роль в образовательной системе отводится личности учителя.

По мнению К. Д. Ушинского, в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только

² Цель урока: показать, какими путями раскрывается тема «горячего сердца» Снегурочки в литературе, музыке и изобразительном искусстве. Одна из форм работы на уроке – анализ самостоятельных работ учащихся по ассоциированию музыкального произведения через цветовое восприятие и живописного полотна по ассоциации со звучащей музыкой.

из живого источника человеческой личности. Профессия учителя – одна из самых сложных профессий. Веками накопленная педагогическая теория содержит многочисленные идеи и положения учебно-воспитательного процесса.

Но зачастую трудно найти конкретные и точные ответы на вопросы современной педагогической практики. Поэтому учителю самостоятельно приходится принимать решения в различных педагогических ситуациях. Это значит, что учителю необходимо, помимо глубокой теоретической подготовленности, использовать технику рационального мышления и воздействия на эмоционально-чувственный мир ребенка, владеть этическими, психологическими, валеологическими знаниями, обладать педагогической гибкостью. Все вышеназванные характеристики относятся к профессиональным качествам учителя.

Кто такой учитель? Это, прежде всего, человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, радоваться вместе с ними, принимать близко к сердцу их горести, знает душу ребенка, никогда не забывает о том, что и сам он когда-то был ребенком. Это человек, хорошо знающий и любящий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет. Владеющий достижениями и интересующийся новейшими открытиями педагогики. Гордостью школы становится учитель, сам неравнодушный к проблемам, над которыми работает его наука, стремится и имеет способности к самостоятельному исследованию.

Глубокие знания, широкий кругозор, интерес к проблемам науки – все это необходимо учителю для того, чтобы раскрыть перед своими воспитанниками притягательную силу знаний. Ученик должен видеть в учителе интеллектуального, думающего, влюбленного в знания человека. Чем глубже знания, чем шире кругозор, интеллектуальный уровень учителя, тем в большей мере он будет являться личностью в глазах своих учеников.

Для того, чтобы представить личность учителя глазами учащихся, нами было проведено эмпирическое социологическое исследование, предполагающее получение статистических данных. Респондентами выступили ученики 8-х классов (86 человек). Каждому из них предлагалось оценить по пятибалльной шкале профессиональные и личностные качества учителя музыки гимназии № 1 г. Витебска Юлианы Самсоновны Сусед-Виличинской (табл. 4)³.

После математической обработки результатов были получены данные, представленные на рис. 9.

Самую низкую оценку (3.91–4.05 балла) получили следующие качества: доброта, отзывчивость, умение понять другого, забота о людях, доброжелательность. Почему учащиеся так оценили эти качества? Вероятно, высокая требовательность и строгая дисциплина на уроках не ассоциируются у учащихся с понятием «доброта».

³ Табл. 4 составлена психологом гимназии Ириной Ивановной Прудниковой.

Таблица 4

Качества	Балл				
	1	2	3	4	5
Доброта					
Компетентность					
Трудолюбие					
Умение понять другого					
Добросовестность в труде					
Увлеченность предметом					
Забота о людях					
Требовательность					
Отзывчивость					
Общительность					
Доброжелательность					
Интеллигентность					
Любовь к ученикам					
Чувство юмора					
Артистизм					
Эмоциональность					

В среднем в классе учатся 25–30 человек. У каждого из учеников своя индивидуальная структура личности, собственная точка зрения, индивидуальные психологические особенности, достоинства и недостатки, свое обостренное восприятие действительности (данный возраст – 13–15 лет – является очень сложным периодом в жизни подростка). Многим ученикам хочется большего внимания к себе. Некоторые учащиеся считают, что их не понимают. Что же заставляет их так думать? Структура и групповые формы урока не предусматривают сугубо индивидуальную работу с каждым учеником. Поэтому понять подростка очень сложно, практически невозможно, общаясь с ним так мало. Если во время урока уделять внимание каждому ученику индивидуально хотя бы по 5 минут, то время урока будет составлять приблизительно три часа.

Следующая группа профессиональных и личностных качеств учителя получила оценку в пределах (4.13–4.52 балла). Это такие качества, как любовь к ученикам, добросовестность в труде, компетентность, эмоциональность, интеллигентность, чувство юмора.

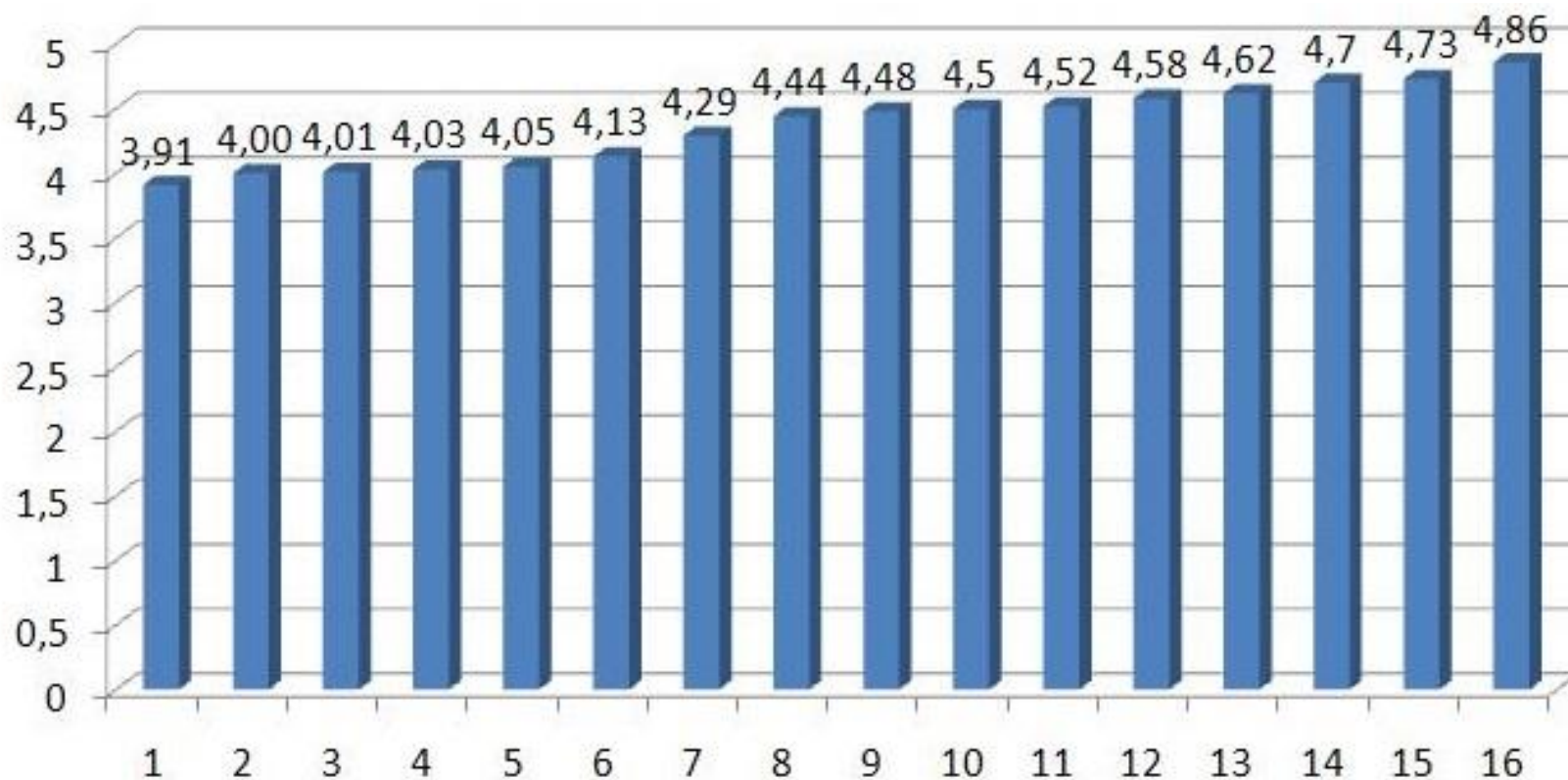
Отметив эти качества, учащиеся указали на достаточно высокий уровень интеллекта, общей культуры и нравственности учителя. Подобные показатели могут говорить о высоком уровне эмпатии. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным. Развитая у человека эмпатия является ключевым фактором в тех видах деятельности, которые требуют «вчувствования» в мир партнера по общению и, прежде всего, в обучении и воспитании. Поэтому эмпатия рассматривается как профессионально важное качество педагога.

Самую высокую оценку учащихся (4.58–4.86 балла) получили общительность, трудолюбие, артистизм, требовательность, увлеченность предметом. Следовательно, по мнению респондентов, Юлияна Самсоновна создает верную направленность на предмет и успешно организует деятельность учащихся на уроке и во внеклассной работе. Личностная ориентация учебно-воспитательного процесса усиливает уверенность учащихся в своих способностях, укрепляет детей в мысли о необходимости знаний и значимости последних в жизни. Юлияна Самсоновна создает на уроках атмосферу, в которой формируется мнение о других людях через их знание предмета. Также она уделяет значительное внимание творческому подходу, не забывая при этом и о важности организационных моментов.

Проанализировав результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

- все показатели профессиональных и личностных качеств учителя находятся в диапазоне одного балла (3.91–4.86);
- нет ярко выраженных скачков и расхождений во мнениях, что могло бы указывать на противоречивость суждений учащихся;
- если бы все оценки были практически одинаковыми (например, 4.70–5.00, 3.90–4.10), можно было бы предположить необъективность высказываний учащихся или неверное понимание поставленной перед ними задачи (рис. 9).

На основании всего вышеизложенного можно сделать вывод о достаточно позитивном отношении учащихся к Юлиане Самсоновне и о довольно высоком уровне ее профессиональных и личностных качеств.



- | | | | |
|---------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| 1 – доброта | 5 – доброжелательность | 9 – эмоциональность | 13 – трудолюбие |
| 2 – отзывчивость | 6 – любовь к ученикам | 10 – интеллигентность | 14 – артистизм |
| 3 – умение понять другого | 7 – добросовестность в труде | 11 – чувство юмора | 15 – требовательность |
| 4 – забота о людях | 8 – компетентность | 12 – общительность | 16 – увлеченность предметом |

Рисунок 9 – Профессиональные и личные качества учителя музыки
УО «Государственная гимназия № 1 г. Витебска» Ю. С. Сусед-Виличинской

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Айзенк, Г. Ю. Проверьте свои способности / Г. Ю. Айзенк ; пер. с англ. А. Лука, И. Харола. – СПб. : Система-плюс, 1996. – 160 с.
3. Ахметов, Н. К. Теория и практика игрового обучения в подготовке учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. К. Ахметов ; Алматин. гос. ун-т им. Абая. – Алматы, 1996. – 47 с.
4. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Художеств. лит., 1975. – 502 с.
6. Берлянд, И. Е. Игра как феномен сознания / И. Е. Берлянд. – Кемерово : АМФ, 1992. – 96 с.
7. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры / В. С. Библер. – М. : Прогресс, 1991. – 169 с.
8. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в XXI век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
9. Блинова, М. П. Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников в свете учения о высшей нервной деятельности / М. П. Блинова. – М. ; Л. : Просвещение, 1964. – 105 с.
10. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
11. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
12. Выготский, Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 114–123.
13. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь. Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Нар. асвета, 1996. – 399 с.
14. Жук, А. И. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения / А. И. Жук, Н. Н. Кашель. – Минск : Ин-т повышения квалификации образования, 1994. – 96 с.
15. Игра и дети : программно-метод. рекомендации. – Минск, 1996. – 58 с.
16. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы: Музыка. 1–3 классы трехлетней начальной школы : программы средней общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1983. – 159 с.
17. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка : учеб. пособие / О. А. Карабанова. – М. : Рос. пед. агентство, 1977. – 191 с.
18. Ковалев, С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры / С. В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.

19. Коломинский, Я. Л. От игры к труду: общение дошкольников в ролевой игре и совместном труде / Я. Л. Коломинский, Б. П. Жизневский. – Минск : НИИ образования, 1993. – 117 с.
20. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : кн. для учителя / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 198 с.
21. Концептуальные основания развития современной образовательной практики: исследования молодых ученых : сб. науч. тр. : в 2 ч. : / под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Нац. ин-т образования, 2000. – Ч. 1. – 292 с.
22. Королева, Т. П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование : монография / Т. П. Королева. – Минск : Технопринт, 2003. – 216 с.
23. Мерлин, В. С. Лекции по психологии мотивов человека : учеб. пособие для спецкурса / В. С. Мерлин. – Пермь, 1971. – 120 с.
24. Михайлов, М. К. К проблеме стилистического анализа / М. К. Михайлов // Современные вопросы музыкознания : сб. ст. / М. К. Михайлов ; отв. ред. Е. Орлова. – М. : Музыка, 1976. – С. 115–145.
25. Михайлов, М. К. Музыкальный стиль в аспекте взаимоотношения содержания и формы / М. К. Михайлов // Критика и музыкознание : сб. ст. – Л., 1975. – С. 51–59.
26. Назайкинский, Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
27. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.
28. Образование и повышение квалификации работников образования : методолого-педагогический словарь : сб. науч. тр. / М-во образования и науки Респ. Беларусь, Ин-т повышения квалификации образования ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск, 1995. – Вып. 7. – 39 с.
29. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. – М. : Просвещение, 1988. – 159 с.
30. Пальчевский, Б. В. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК / Б. В. Пальчевский, Н. А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 2. – С. 9–16 ; № 3. – С. 16–27 ; № 4. – С. 3–16 ; № 5. – С. 3–14 ; № 6. – С. 3–13 ; № 7. – С. 21–26 ; № 8. – С. 3–10 ; № 9. – С. 3–15 ; № 11. – С. 3–11 ; № 12. – С. 3–18.
31. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
32. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже // Избр. психол. тр. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – С. 51–235.
33. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / под ред. Н. Н. Поддъякова, Н. Я. Михайленко ; НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. – М. : Педагогика, 1987. – 192 с.

34. Программы для учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования с русским языком обучения с 12-летним сроком обучения. Музыка. I–VII классы, I–IX классы с общеэстетическим направлением. – Минск : НИО, 2004. – 179 с.
35. Программы средней общеобразовательной школы. Музыка. I–VIII классы. Искусство (экспериментальная программа). I класс. – Минск : НМЦентр, 1997. – 87 с.
36. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
37. Ротенберг, В. С. Мозг. Обучение. Здоровье : кн. для учителя / В. С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.
38. Серкутьев, Г. В. Формы и методы организации теоретического обучения : метод. пособие / Г. В. Серкутьев. – Минск : Ин-т повышения квалификации образования, 1993. – 86 с.
39. Сизова, Л. С. Теоретические основы методики музыкального воспитания в школе : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / Л. С. Сизова. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 104 с.
40. Скребков, С. С. Художественные принципы музыкальных стилей / С. С. Скребков. – М. : Музыка, 1973. – 448 с.
41. Сманцер, А. П. Образовательно-культурная среда учебного заведения нового типа как инфраструктура личностно ориентированного развития / А. П. Сманцер // Образовательно-культурная среда в учебных заведениях нового типа: содержание и технологии : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28–29 мая 1996 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Акад. последипломного образования. – Минск, 1996. – С. 3–7.
42. Сохор, А. Н. Стил, метод, направление / А. Н. Сохор // Вопр. теории и эстетики музыки. – Л., 1965. – Вып. 4. – С. 3–15.
43. Сусед, Ю. С. Падлеткі і металічны рок / Ю. С. Сусед // Народная асвета. – 1990. – № 8. – С. 27–30.
44. Сусед Ю. С. Фальклор дапамагае выхаванню / Ю. С. Сусед // Народная асвета. – 1991. – № 11. – С. 16–19.
45. Сусед-Виличинская, Ю. С. Раскрытие творческого потенциала учащихся на материале белорусского фольклора / Ю. С. Сусед-Виличинская // Пазашкольнае выхаванне. – 2001. – № 6. – С. 21–24.
46. Сусед-Виличинская, Ю. С. Авторская концепция программы «Индивидуализация музыкального воспитания учащихся 1–8 классов» / Ю. С. Сусед-Виличинская // Методический вестник. – 1998. – № 4. – С. 5–10.
47. Сусед-Виличинская, Ю. С. Музыкальный комплекс гуманитарно-эстетической гимназии как культурно-образовательное пространство / Ю. С. Сусед-Виличинская // Образовательно-культурная среда в учебных заведениях нового типа: содержание и технологии : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 1996. – С. 79–81.
48. Сусед-Виличинская, Ю. С. Под счастливой звездой : сб. песен клуба самодетельной песни средней школы № 15 / Ю. С. Сусед-Виличинская. – Витебск, 1992. – Вып. 1. – 24 с.

49. Сусед-Виличинская, Ю. С. Под счастливой звездой: сб. песен клуба самодетельной песни средней школы № 15 – гимназии № 1 / Ю. С. Сусед-Виличинская. – Витебск, 1993. – Вып. 2. – 24 с.
50. Сусед-Виличинская, Ю. С. Под счастливой звездой : сб. песен клуба самодетельной песни гимназии № 1 / Ю. С. Сусед-Виличинская. – Витебск, 1996. – Вып. 3. – 30 с.
51. Сусед-Виличинская, Ю. С. Формирование нравственных идеалов у учащихся лицеев, гимназий и других учебных заведений нового типа / Ю. С. Сусед-Виличинская // Педагогический процесс в учебных заведениях нового типа: содержание и технологии : материалы респ. науч.-практ. конф. – Минск, 1994. – С. 429–433.
52. Сусед-Виличинская, Ю. С. Личностно ориентированное музыкальное образование учащихся гимназии / Ю. С. Сусед-Виличинская // Основы маастацтва. – 2001. – № 1. – С. 33–53.
53. Сусед-Вілічынская, Ю. С. Так нараджаецца песня / Ю. С. Сусед-Вілічынская // Народная асвета. – 1993. – № 10. – С. 69–72.
54. Сусед-Вілічынская, Ю. С. Якаў Касалапаў: нацыянальнае адраджэнне / Ю. С. Сусед-Вілічынская. – Вiцебск, 1994. – 40 с.
55. Тарасов, Г. С. Психологические особенности музыкального обучения младших школьников / Г. С. Тарасов // Музыка в школе. – 1983. – № 2. – С. 14–18.
56. Фейнберг, С. Е. Мастерство пианиста / С. Е. Фейнберг ; сост. и общ. ред. Л. Фейнберга, В. Натансона. – М. : Музыка, 1978. – 207 с.
57. Фрумин, И. Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–32.
58. Халабузарь, П. В. Методика музыкального воспитания : учеб. пособие / П.В. Халабузарь, В. С. Попов, Н. Н. Добровольская. – М. : Музыка, 1985. – 175 с.
59. Хейзинга, Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня : пер. с нидерл. / Й. Хейзинга ; общ. ред. и послесл. Г. М. Тавизян. – М. : Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.
60. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
61. Эстетическое воспитание: обзорная информация; Культура и дети (опыт эстетического воспитания в Японии и Китае). – М., 1991. – Вып. 1. – 68 с.
62. Adler, G. Der Stil in der Musik / G. Adler. – Lpz., 1911. – 123 s.
63. Whisbey, A.S. Teaching through Music / A.S. Whisbey. – Lancaster, 1980. – 84 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА «ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ I–VIII КЛАССОВ»

1 КЛАСС ЭПИГРАФ:

Любите детство: поощряйте его игры,
его забавы, его милый инстинкт. Кто
из Вас не сожалел иногда об этом воз-
расте, когда на губах вечно смех, а на
душе всегда мир.

Жан-Жак Руссо

Песня из мультфильма «38 попугаев» «Ужасно интересно всё то, что неизвестно»

Сл. Г. Остера

Муз. В. Шаинского



МЕТОДЫ: 1–8; 10; 11.

РОЛИ: исполнитель-имитатор; эстетик; хранитель памяти; слуша-
тель-знаток звуков; я – капелька дождя; я – скрипичный ключ; я – музыкаль-
ный инструмент.

1 четверть

ТЕМА: *Введение в предмет «Музыка»*

Знакомство с учащимися, выявление степени музыкальных способно-
стей каждого. Ознакомление с основными правилами пения: положением
корпуса, дыханием, артикуляцией, дикцией; элементарными дирижерскими
жестами учителя.

Немузыкальные звуки как стимулятор воображения.

Музыкальные звуки: высокие и низкие. Их различие и исполнение
легким, напевным и ненапряженным звуком.

ЭПИГРАФ:

«Скоро в школу»

Сл. О. Лученок

Муз. Л. Захлевно



2 четверть

ТЕМА: Музыкальная речь

Динамические оттенки: *p*, *mp*, *mf*, *f*.

Темп: очень медленный, медленный, не очень медленный, не очень быстрый, быстрый, очень быстрый.

ЭПИГРАФ:

«Тихие и громкие звоночки»

Сл. Ю. Островского

Муз. Р. Рустамова



3 четверть

ТЕМА: Музыкальная речь (продолжение)

Ритм. Определение сильных и слабых долей в двух-, трех-, четырех- дольных размерах. Создание ритмических рисунков.

Тембр. Знакомство с тембрами белорусских народных, клавишных и духовых музыкальных инструментов.

ЭПИГРАФ:

«Этот ритм повторяй»

Сл. и муз. Т. Сафоновой



МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

С. Прокофьев. «Петя и волк». Симфоническая сказка.

Н. Чуркин. Симфоньетта «Белорусские картинки» (фрагмент).

4 четверть

ТЕМА: Музыкальная речь (продолжение)

Мелодия. Изучение нотной грамоты. Движение мелодии: вверх, вниз, поступенное, скачкообразное.

ЭПИГРАФ:

«Песенка пра маму»

Сл. Л. Пранчака

Муз. Л. Захлеўнага



ОБОБЩАЮЩИЙ УРОК: Музыка природы*

Определение уровня творческого мышления и поведения в процессе эстетического воспитания средствами музыкального искусства целесообразно, на наш взгляд, проводить в игровой форме на заключительном уроке в конце учебного года. Его суть заключается в том, что учащиеся, используя знания, приобретенные в течение года, должны выступить в ролях «слушателя – знатока звуков», «хранителя памяти», а позже и «композитора». Эпиграфом к такому уроку могут стать слова В. А. Сухомлинского: «Ребенок должен знать, что мелодия, интонация, лад, ритм, гармония отражают окружающую нас действительность – природу, мир человеческих чувств, историю, будущее человечества».

*Сусед Ю. С. Абуджэнне ў вучняў цікавасці да музыкі // Народная асвета. – 1989. – № 2. – С. 50–55; Сусед Ю. С. Воспитание чувств // Искусство в школе. – 1992. – № 2. – С. 25–29; Сусед-Виличинская Ю. С. Эффективность авторской методики «Дифференцированный уровневый подход к музыкально-эстетической подготовке школьников»: результаты первого этапа эксперимента // Инновационные процессы в учебных заведениях нового типа (из опыта работы педагогического коллектива гимназии № 1 г. Витебска). – Витебск, 1998. – 40 с.

2 КЛАСС

ТЕМА: Музыкальные жанры в классической музыке и народном творчестве

Осознание музыкального произведения через понятие «музыкальный жанр». Восприятие основных жанров музыки (песня, танец, марш). Взаимопроникновение основных жанров: песня-марш, песня-танец и т.д. Песня, танец, марш в концерте, симфонии, увертюре, балете, опере.

ЭПИГРАФ:

Все жанры хороши, кроме скучного.
Вольтер

«Рыба-кит»

Сл. и муз. Ю. Кима



МЕТОДЫ: 1–8; 10; 11.

РОЛИ: исполнитель; эстетик; слушатель – знаток жанров: я – кит, я – море, в котором плавают киты, я – мореплаватель в море, в котором плавают киты; хранитель памяти; знаток звуков; музыкальный художник.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

1 четверть

Песня патриотическая, лирическая, колыбельная, частушка. М. Глинка. Попутная песня. В. Чернецкий. Встречный марш. М. Блантер. Футбольный марш. П. Чайковский. Марш деревянных солдатиков. Д. Кабалевский. Три марша. Белорусские народные танцы «Лявоніха», «Юрачка», «Крыжачок». Г. Пукст. Белорусская полька. П. Чайковский. Танец маленьких лебедей. Вальс из балета «Спящая красавица». Камаринская.

2 четверть

Песня: шуточная, трудовая, обрядовая. Л. Бетховен. Сурок. Ж. Бизе. Марш из оперы «Кармен». Л. Бетховен. Марш. П. Чайковский. Вальс из балета «Спящая красавица». Неаполитанский танец из балета «Лебединое озеро». Д. Шостакович. Вальс-шутка. Песня-танец: «Мікіта», «Лявоніха», «Юрачка». Пьесы: Д. Кабалевский. Труба и барабан. Л. Бетховен. Веселая. Грустная. Л. Бетховен. Три подружки («Резвушка», «Плакса», «Злюка»).

3 четверть

Д. Кабалевский. Концерт для фортепиано с оркестром № 3 (фрагмент). П. Подковыров. Концерт для скрипки с оркестром № 2 (фрагмент). П. Чайковский. Симфония № 4, финал («Во поле береза стояла»). Н. Чуркин. Симфоньетта «Беларускія карцінкі» (фрагмент). Ж. Бизе. Увертюра

к опере «Кармен». П. Чайковский. Танец маленьких лебедей из балета «Лебединое озеро». Марш из балета «Щелкунчик». С. Прокофьев. Вальс и Полночь из балета «Золушка».

4 четверть

Г. Пукст. Пионерская полька, детский танец и хор из оперы «Маринка». Ж. Бизе. Марш Тореадора из оперы «Кармен». М. Коваль. Тема Болтушки, Топотушки, Бодайки, песня Мамы-козы, сцена из детской оперы «Волк и семеро козлят».

ОБОБЩАЮЩИЙ УРОК: *Музыка природы*

3 КЛАСС

1 полугодие

ТЕМА: *Музыкальное восприятие (1 и 2 уровни)*

Переживание музыкального произведения как действительности и одновременно осознание его условности (на примере музыкальных произведений различных музыкальных жанров).

Переживание музыкального произведения как совокупности интонаций. Определение их смысла.

ЭПИГРАФ:

Восприятие искусства только тогда может привести к подлинному наслаждению, когда существует искусство восприятия.

Бертольд Брехт

«Юные Галилеи»

Сл. В. Кучинского

Муз. Я. Косолапова



МЕТОДЫ: 1–8; 10; 11.

РОЛИ: исполнитель; эстетик; слушатель – знаток жанров: я – кит, я – море, в котором плавают киты; хранитель памяти; знаток звуков; музыкальный художник.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

Ф. Шопен. Полонез. Прелюдия № 7. Н. Чуркин. Симфоньетта «Беларускія карцінкі» (фрагмент). М. Глинка. Арагонская хота. И. Дунаевский. Увертюра к к/ф «Дети капитана Гранта». Р. Щедрин. «Ночь», «Золотые рыбки», «Царь Горох» из балета «Конек-Горбунок». Ж. Бизе. Увертюра из оперы «Кармен». Э. Григ. Музыка к драме «Пер Гюнт» (фрагменты). Марш «Свадебный день в Трольхаугене». Е. Тиличеева. Вальс. Н. Римский-Корсаков. Темы Царя Додона, Петушка, Звездочета, Воеводы и Полкана

из оперы «Золотой петушок». Д. Кабалевский. Три подружки («Резвушка», «Плакса», «Злюка»). С. Прокофьев. Болтунья.

2 полугодие

ТЕМА: *Музыкальная форма*

Музыкальная форма как многослойный интонационный процесс. Национальный «интонационный словарь» (Б. В. Асафьев).

ЭПИГРАФ:

Форма без содержания – это звонок,
который не звонит.

Оскар Блюменталь

«Малиновый звон»

Сл. А. Поперечного

Муз. А. Морозова



МЕТОДЫ: 1–8; 10; 11.

РОЛИ: исполнитель; эстетик; сказочник (создатель сюжетов для музыкальных произведений – либреттист); поэт; композитор; знаток музыкальных форм и структур: я – серебряный колокольчик, я – звездочка, я – солнечный зайчик.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

Э. Григ. Утро. В пещере горного короля. Песня Сольвейг. Танец Анитры. (Из музыки к драме «Пер Гюнт» Г. Ибсена). П. Чайковский. Симфония № 6, ч. 3, главная тема. Ф. Шуберт. Вальс. М. Глинка. Ария И. Сусанина. Ф. Шопен. Прелюдия № 7. А. Бородин. Спящая княжна (романс). Е. Глебов. Квартет дударей из «Полесской сюиты». В. Моцарт. Соната для скрипки и фортепиано.

ОБОБЩАЮЩИЙ УРОК: *Музыка природы*

4 КЛАСС

ТЕМА: *Музыкальный жанр, музыкальное восприятие, музыкальная форма*

Обобщение знаний, полученных учащимися в начальной школе по двум направлениям:

- музыкальный фольклор: песенное и инструментальное творчество белорусского народа и народов мира;
- восприятие музыкальной формы в различных музыкальных жанрах на примере мировой музыкальной культуры.

ЭПИГРАФ:

Форма и содержание – две категории,
не существующие никогда отдельно
одна от другой.

Г. Флобер

Музыка есть сокровищница, в кото-
рую всякая национальность вносит
свое, на общую пользу.

П. Чайковский

«Музыка и дети»

Сл. М. Пляцковского

Муз. Ю. Чичкова



МЕТОДЫ: 1–8; 10; 11.

РОЛИ: исполнитель; эстетик; сказочник (рассказчик); поэт; композитор; музыкальный критик; конференсье; режиссер; ценитель и знаток музыкального творчества: я – музыкальная шкатулка, я – музыкальный Сезам, я – музыкальная страна.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

1 четверть

П. Чайковский. «Времена года» (Сентябрь, Октябрь, Ноябрь). Песня: патриотическая, лирическая, колыбельная, частушки, шуточная, трудовая, обрядовая. Д. Гершвин. Колыбельная из оперы «Порги и Бесс». М. Глинка. Романс «Венецианская ночь». Славянские народные танцы «Бульба-полька», «Янка», «Чешская полька».

2 четверть

П. Чайковский. «Времена года» (Декабрь, Январь, Февраль). А. Богатырев. Кантата «Белорусским партизанам» (фрагменты). А. Бальсис. Кантата «Не смейте трогать голубой глобус» (фрагменты). Ф. Шопен. Прелюдия № 15.

3 четверть

П. Чайковский. «Времена года» (Март, Апрель, Май). Концерт № 1 для фортепиано с оркестром. В. Моцарт. Рондо в турецком стиле. Вариации на тему французской народной песни «Пастушья песня». С. Рахманинов. Концерт для фортепиано с оркестром № 3 (фрагменты). И. Жинович. Белорусские танцы. З. Кодай. Чардаш. Белорусский народный танец «Юрочка».

4 четверть

П. Чайковский. «Времена года» (Июнь, Июль, Август). В. Моцарт. Симфония № 4 (фрагменты). Е. Глебов. Симфония № 1. К. Караев. Танец черных из балета «Тропой грома». М. Глинка. Ария И. Сусанина и хор «Славься» из оперы «Иван Сусанин».

ОБОБЩАЮЩИЙ УРОК: Праздник прощания с начальной школой.

5 КЛАСС

ТЕМА: *Взаимосвязь музыки, литературы, изобразительного искусства, театра и кино*

ЭПИГРАФ:

Ни музыка, ни литература, ни какое бы то ни было искусство в настоящем смысле слова не существуют для простой забавы: они отвечают более глубоким потребностям человеческого общества, нежели обыкновенной жажде развлечения и легких удовольствий.

П. Чайковский

«Исторический роман»

Сл. и муз. Б. Окуджавы



МЕТОДЫ: 1–8; 9–11; 13.

РОЛИ: исполнитель; эстетик; сказочник; поэт; композитор; конференсье; режиссер; концертмейстер; слушатель – художник: я – диет на нотном стане, я – волшебный карандаш, я – сказочный сон; оператор ЭВМ; программист (составитель программированных заданий); дирижер; помощник учителя; педагог.

1 полугодие
ЭПИГРАФ:

Подлинной лирической поэзии без
музыки не существует.

Адам Мицкевич

«Птица-музыка»

Сл. М. Пляцковского

Муз. В. Синенко



МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

1 четверть

С. Рахманинов. Вокализ. Н. Чуркин. «Колыбельная», пьеса для симфонического оркестра. А. Богатырев. Кантата «Сказка о медведихе» (фрагменты). Г. Свиридов. Поэма памяти С. Есенина (ч. 2). А. Туренков. Хор «Ой, рана на Йвана» из оперы «Цветок счастья». К. Хачатурян. Балет «Чипполино» (фрагменты). Н. Римский-Корсаков. Симфоническая картина «Сеча при Керженце».

2 четверть

Грузинская народная песня. А. Бородин. Квартет № 2, ч. 3 (фрагмент). П. Подковыров. Концерт-поэма (фрагмент). В. Моцарт. Концерт для клавирина с оркестром. А. Варламов. Горные вершины. А. Рубинштейн. Горные вершины. Р. Роджерс. Звуки музыки. Г. Свиридов. Метель.

2 полугодие

ЭПИГРАФ:

Живопись – это поэзия, которую видят, а поэзия – живопись, которую слышат.

Леонардо да Винчи

«Музыка»

Сл. И. Исаковой

Муз. Г. Струве



МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

3 четверть

Н. Римский-Корсаков. Три чуда. К. Листов. Песня о тачанке. А. Бородин. Симфония № 2, ч. 1 (главная тема). Л. Бетховен. Кориолан (фрагмент). М. Глинка. Рондо Фарлафа. М. Мусоргский. Песня Варлаама. Е. Тикоцкий. Ария Апанаса. М. Мусоргский. Рассвет на Москве-реке. С. Рахманинов. Прелюдия соль диез минор.

4 четверть

Д. Шостакович. Симфония № 11, ч. 4 «Набат» (фрагмент). М. Равель. Хабанера. С. Рахманинов. Прелюдия. Русская народная песня «Вечерний звон». К. Дебюсси. Празднества. Ф. Шуберт. Аве, Мария. И. Стравинский. «Потешные сцены» из балета «Петрушка», картина 1.

6 КЛАСС

ТЕМА: *Преобразующая сила музыки*

Эстетическое восприятие музыки (1 уровень): уровень художественного восприятия на основе жизненного опыта субъекта (индивидуального и социального), эстетического вкуса, ценностных ориентаций.

ЭПИГРАФ:

Я очень сожалел бы, если бы моя музыка только развлекала моих слушателей: я стремился их сделать лучше.

Георг Фридрих Гендель

«Песня – шагом, шагом ...»

Сл. Н. Матвеевой

Муз. В. Берковского



Вла-стью пес-ни быть людь-ми мо-гут да-же зме - и. Вла-стью пес-ни из лю-дей мож-но сде-лать змей!

МЕТОДЫ: 1–8; 9–11; 13.

РОЛИ: исполнитель; эстетик; сказочник; поэт; композитор; конференсье; режиссер; концертмейстер; оператор ЭВМ; программист (составитель программированных заданий); дирижер; помощник учителя; педагог; звукооператор; импресарио; филофонист; слушатель – аниматор: я – обыкновенный человек во власти музыки, я – создатель настроения, я – врачеватель человеческих душ.

1 четверть
ЭПИГРАФ:

Умейте страдать. Кто страдает уме-
ючи – страдает меньше.

А. Франс

«Дай Бог...»

Сл. и муз. В. Дудко



В человеческой жизни радости и горести чередуются. Но нельзя жи-
тейские невзгоды воспринимать более мрачно, чем есть на самом деле. Ис-
тории из жизни известных композиторов или героев их музыкальных про-
изведений красноречиво и тактично подскажут выход из многих сложных
ситуаций (неразделенная любовь, замужество по принуждению, тоска по
Родине, депрессия).

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

Е. Тикоцкий. Ария Марыси из оперы «Михаил Подгорный». Русская
народная песня «Матушка, матушка, что во поле пыльно». М. Глинка.
Вальс-фантазия. С. Рахманинов. Концерт для фортепиано с оркестром, ч. 1.
С. Прокофьев. Опера «Повесть о настоящем человеке» (сцена из картины 5).
Л. Бетховен. Симфония № 5, ч. 1. Лунная соната, ч. 1, фрагменты. К Элизе.

2 четверть ЭПИГРАФ:

Смеяться, право не грешно над всем,
что кажется смешно.

Н. Карамзин

«Улыбка»

Сл. М. Пляцковского

Муз. В. Шаинского

От улыбки хмурый день светлей, от улыбки в небе
радуга проснётся... Поделись улыбкою сво-
ей, и она к тебе не раз ещё вернётся.

Чувство юмора, корректное отношение к шутке можно и нужно воспитывать в себе. Давайте научимся улыбаться друг другу, доставлять себе и окружающим удовольствие от дружеского общения! Ведь шуточная песня может стать замечательным подарком к празднику, а музыкальное произведение композитора (на первый взгляд «очень серьезного и классического») украсит и оживит дружескую встречу.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

Канон в честь М. Глинки. Сл. П. Вяземского, В. Жуковского, А. Пушкина. Муз. В. Одоевского, М. Вильегорского. Л. Бетховен. Рондо-каприччио. А. Даргомыжский. Тарантелла для тех, кто вовсе не умеет играть. Н. Римский-Корсаков. Шествие из оперы «Золотой петушок». И. Бах. Шутка из сюиты № 2. В. Помазов. «Вясковыя музыкі».

3 четверть ЭПИГРАФ:

Кто властвовать желает над собой, тот
должен чувства сдерживать порой.

Джефри Чосер

«Милая моя»

Сл. и муз. Ю. Визбора

1. Всем нашим встречам разлуки, увы, суждены.

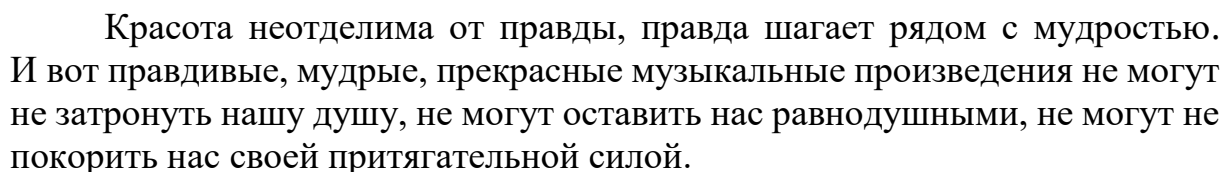
МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

4 четверть

Не может быть красоты в том, в чем нет мудрости.

«Прекрасное далёко»

Муз. Е. Крылатова



МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

141

7 КЛАСС

ТЕМА: Музыкальные эпохи

Эстетическое восприятие музыки (2 уровень): уровень соучастия и творчества на основе вторичного образа и смысла, который совпадает и не совпадает с образом и идеей, задуманными авторами.

ЭПИГРАФ:

Что мудрость мудрецов увидеть неспособна,
То совершит дитя в наивности своей.

Иоганн Шиллер

«Облака»

Сл. и муз. В. Егорова



МЕТОДЫ: 1–13.

РОЛИ: исполнитель; эстетик; сказочник; поэт; композитор; конференсье; режиссер; концертмейстер; оператор ЭВМ; программист (составитель программированных заданий); дирижер; помощник учителя; педагог; звукооператор; импресарио; фонофонист; аналитик; музыкальный критик; хранитель времени; слушатель-философ: я – светлый лучик яркого огня, я – ослепительная молния, я – Млечный Путь.

1 полугодие

ЭПИГРАФ:

В будущее мы входим, оглядываясь
на прошлое.

Поль Валери

«Есть только миг»

Сл. Л. Дербенева

Муз. А. Зацепина



1 четверть

2 четверть

2 полугодие

Музыка побуждает нас красноречиво
мыслить.

Ральф Уолдо Эмерсон

Сл. М. Матусовского

Муз. В. Баснера



3 четверть

4 четверть

Г. Берлиоз. Фантастическая симфония (фрагменты). М. Глинка. Опера «Руслан и Людмила», увертюра. Ф. Мендельсон. Концерт для скрипки с оркестром, ч. 1. Ф. Шопен. Вальсы № 6–7. Р. Шуман. Альбом для юношества (фрагменты). Ф. Лист. Венгерская рапсодия № 2. Р. Вагнер. Увертюры к операм «Тангейзер» и «Лоэнгрин» (фрагменты).

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

1 четверть

А. Даргомыжский. Романсы на стихи А. Пушкина. Д. Верди. Песенка Герцога из оперы «Риголетто». Ш. Гуно. Оперы «Фауст». Увертюра. А. Бородин. Опера «Князь Игорь», увертюра. И. Брамс. Венгерские танцы № 1, № 6. К. Сен-Санс. Карнавал животных (фрагменты). Ж. Бизе. Опера «Кармен», увертюра. М. Мусоргский. Песня Юродивого, фрагменты из картины 1, финала оперы «Борис Годунов».

2 четверть

П. Чайковский. Увертюра-фантазия «Ромео и Джульетта». Э. Григ. Концерт для фортепиано с оркестром. Н. Римский-Корсаков. Опера «Садко», увертюра. К. Дебюсси. Детский уголок. Я. Сибелиус. Грустный вальс. С. Рахманинов. Концерт № 3 для фортепиано с оркестром. Колокола.

2 полугодие

ЭПИГРАФ:

Все виды искусств служат величайшему из искусств – искусству жить на земле.

Бертольд Брехт

«Давайте восклицать!»

Сл. и муз. Б. Окуджавы



МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

3 четверть

А. Шёнберг. Уцелевший из Варшавы. М. Равель. Болеро. М. Глиэр. Романс из балета «Красный мак». Гимн Великому городу из балета «Медный всадник». Э. Вила-Лобос. Ария из Бразильской бахианы № 5. И. Стравинский. Балет «Петрушка», фрагменты. С. Прокофьев. Балеты «Золушка», «Ромео и Джульетта», фрагменты. Классическая симфония, ч. 1. Д. Мийо. Бразильера. П. Хиндемит. Соната № 1 для альты (фрагмент). Д. Гершвин. Голубая рапсодия.

4 четверть

А. Хачатурян. Вальс из сюиты «Маскарад». Танец с саблями из балета «Гаяне». Д. Шостакович. Симфония № 5 (фрагменты). Г. Свиридов. Романс из музыкальных иллюстраций к повести А. Пушкина «Метель». Л. Бернштейн. Мюзикл «Вестсайдская история». Р. Щедрин. Балет «Кармен-сюита» (фрагменты). А. Шнитке. Симфония № 1 (фрагменты).

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

КАРТОЧКИ-ТРАФАРЕТЫ И ПРОГРАММИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ Б.1

Карточка-трафарет с указанными графами

Вариант схемы ответов учащихся 1–2 классов на обобщающем уроке
«Музыка природы»⁴

Какой звук я услышал (а)	Его характер	Сила звучания	Тембр	Цвет	Дополнения
Журчит ручей	Нежный, мягкий, добрый	Тихая, не очень уверенная	Флейты	Светло-розовый	Этот нежный и мягкий звук напоминает мне колыбельную мамы
Гремит гром	Злой	Громкая	Барабана	Черный	—
Дует ветер	Заманчивый, разгульный, плаксивый	Не очень тихая	Контрабаса	Темно-синий	Задержанный звук
Колышется трава	Шелестящий, грубый, резвый	Тихая	Скрипки	Бирюзовый	Звучит плоско. Трава шумела просто шикарно
Каркает ворона	Твердый	Очень громкая	Трубы	Серый	Очень злая ворона
Идет дождь	Нежный, теплый	Тихая	Фортепиано на высоких нотах (медленно)	Прозрачно-голубой	Люблю бегать под таким дождем
Поют птицы	Радостный, милый	Не очень громкая	Кларнета	Бордовый	Похоже на волнистую линию

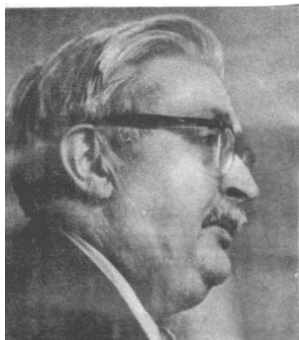
⁴ Заполнение таблицы проведено на основе ответов учащихся.

**Программированные задания
(на примере первого урока I четверти 6 класса)**

1. Кто автор этих слов: «Умейте страдать. Кто страдает умеючи – страдает меньше»?

1. А. С. Пушкин.
2. С. А. Есенин.
3. А. Франс.

2. Определите фамилию композитора:



1. Е. А. Глебов.
2. Н. Н. Чуркин.
3. И. М. Лученок.
4. Е. К. Тикоцкий.

3. Премьера оперы «Михась Подгорный» состоялась 10 марта 1939 года в день открытия нового здания оперного театра в Минске. На примере судьбы бедной крестьянской девушки Марыси и ее любимого, батрака Михася, раскрывается драма белорусского крестьянства в дореволюционное время. Кто автор этой оперы?

1. А. Е. Туренков.
2. Е. К. Тикоцкий.
3. А. В. Богатырев.

4. В арии Марыси «Плачет речка с ручейками» из оперы «Михась Подгорный» показаны:

1. Глубокие переживания девушки, которая покорила судьбе.
2. Глубокие переживания девушки, которая оплакивает свою горькую долю, несчастную судьбу.
3. Равнодушное отношение к происходящему.

5. Определите фамилию композитора.



1. Е. А. Глебов.
2. Н. Н. Чуркин.
3. И. М. Лученок.

Ответ: 3, 4, 2, 2, 3.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б.3

Карточка-трафарет «Мое видение музыкального произведения»

(класс, фамилия, имя ученика)
(учебный год, четверть, дата)

Критерии	Характеристики
Фамилия, имя композитора	
Век, страна	
Название музыкального произведения	
Я могу сравнить музыкальное произведение с _____	

ПРИЛОЖЕНИЕ Б.4

Карточка-трафарет «Алгоритм анализа музыкального произведения в контексте биографических и стилистических особенностей творчества композитора и личностных музыкально-образных ассоциаций»

1. Фамилия, имя композитора.
2. Век, страна.
3. Наиболее важные события в жизни композитора.
4. Черты стиля и особенности творчества композитора.
5. Наиболее популярные музыкальные произведения.
6. Ассоциирование музыкального произведения (по выбору учителя или учащихся).

Использованные источники:

- 1 Королева, Т. П. Методика музыкального воспитания : учеб.-метод. пособие / Т. П. Королева. – Минск : БГПУ, 2010. – 216 с.
- 2 Королева, Т. П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование : монография / Т. П. Королева. – Минск : УП Технопринт, 2003. – 216 с.
- 3 Полякова, Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности / Е. С. Полякова. – Минск : БГПУ, 2005. – 195 с.
- 4 Сусед-Виличинская, Ю. С. Авторская методическая система: сущность и структура / Ю. С. Сусед-Виличинская // Наука – образованию, производству, экономике : материалы 76-й Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 1 марта 2024 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Е. Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – С. 632–635. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/42259> (дата обращения: 12.05.2024).
- 5 Сусед-Виличинская, Ю. С. Музыкально-педагогическое проектирование : учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования по специальности «Музыкальное искусство, ритмика и хореография» / Ю. С. Сусед-Виличинская. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – 154 с. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/12862> (дата обращения: 12.05.2024).
- 6 Сусед-Виличинская, Ю. С. Проектирование личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. С. Сусед-Виличинская ; БГПУ имени М. Танка. – Минск, 2001. – 21 с. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/24990> (дата обращения: 21.05.2024).

Информация о персоналиях:

1. Абдуллин Эдуард Борисович.
2. Бабанский Юрий Константинович.
3. Библер Владимир Соломонович.
4. Выготский Лев Семёнович.
5. Коломинский Яков Львович.
6. Назайкинский Евгений Владимирович.
7. Петрушин Валентин Иванович.
8. Пиаже Жан Вильям Фриц.
9. Скребков Сергей Сергеевич.
10. Сманцер Анатолий Петрович.
11. Эльконин Борис Даниилович.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскройте сущность исследовательской культуры современного педагога.

3. Согласны ли Вы с позицией выхода на технологический уровень проектирования и конструирования авторской методической системы? Обоснуйте свое мнение.

Для дополнительной информации:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

II. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вид и форма практического занятия выбирается преподавателем с учетом сложности учебного материала, общей подготовки студентов и цели обучения. Данная форма учебной деятельности позволяет увидеть реальный уровень знаний студентов и, если это необходимо, внести изменения в программу обучения.

Общие цели практического занятия в университете можно определить следующим образом:

- научить студентов применять полученные знания и умения на практике;
- показать возможности активного использования научных методов (сопоставление, наблюдение, анализ, синтез, обобщение и т.д.);
- развить способность самостоятельно искать необходимую информацию, работать с научной литературой и осваивать новый материал; формулировать выводы и проводить исследования;
- привить навыки конструирования учебных ситуаций и поиска эффективных решений;
- сформировать основные принципы профессиональной этики; навыки индивидуальной и групповой работы.

Студентам очень важно понимать цели и задачи практических занятий в УВО. Это позволяет активнее включаться в работу, проявлять себя и достигать высоких результатов. Поэтому всегда уточняйте задание, если что-то осталось непонятным, и интересуйтесь, для чего конкретно необходима данная работа.

Каждое практическое занятие имеет свою структуру, которую можно представить такими этапами:

1. Представление темы, целей и задач практического занятия.
2. Краткое напоминание предыдущего материала учебного курса.
3. Подробное объяснение практического задания.
4. Методические указания по его выполнению.
5. Обсуждение возникших вопросов практического занятия.
6. Формирование команд при условии групповой формы работы.
7. Непосредственное выполнение задания.
8. Презентация результатов практического занятия.
9. Подведение финальных итогов.

10. Рекомендации преподавателя и дополнительные задания по теме (если это необходимо).

Практические занятия требуют определенной подготовки, включающей:

- изучение конспектов лекций;
- поиск соответствующей научно-методической литературы по теме;
- разработку визуально-графических материалов;
- подготовку тезисов для своего выступления;
- изучение проблемных вопросов с предоставлением их аргументированных решений.

Практическое занятие 1. Авторские методические системы

Описать одну из авторских методических систем (школ): развивающее обучение (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов), коллективный способ обучения (В. К. Дьяченко), обучение на основе опорных сигналов (В. Ф. Шаталов), диалог культур (В. С. Библер), творческое воспитание (И. П. Волков), воспитание искусством (Д. А. Лебедев), школа гуманизма (Ш. А. Амонашвили), школа самоопределения (А. Н. Тубельский).

Практическое занятие 2. Этапы технологии проектирования авторской методической системы

Описать критерии авторской методической системы учителя в контексте гуманитарной образовательной парадигмы XXI века.

Практическое занятие 3. Генезис системы музыкального воспитания

В форме эссе представить вклад в музыкальное образование педагогов, педагогов-музыкантов, музыкантов, психологов (Э. Б. Абдуллин, В. В. Алеев, Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, Б. В. Асафьев, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, Л. В. Горюнова, Н. Н. Гришанович, Н. Л. Гродзенская, Э. Жак-Далькроз, Д. Б. Кабалевский, Е. В. Конорова, З. Кодай, Я. А. Коменский, Т. П. Королёва, Е. Д. Критская, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, В. В. Медушевский, Г. Г. Нейгауз, К. Орф, М. А. Румер, Ж.-Ж. Руссо, Г. П. Сергеева, К. С. Станиславский, Б. М. Теплов, Н. А. Терентьева, Л. Н. Толстой, В. О. Усачева, К. Д. Ушинский, Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Б. Л. Яворский, В. Л. Яконюк и др.).

Практическое занятие 4. Методика организации творческой деятельности учащихся

Описать методику организации творческой деятельности учащихся по алгоритму:

- овладение образным языком искусства,
- формирование ассоциативно-образного мышления,
- художественное осознание мира.

Практическое занятие 5–6. Конструирование учебного предмета как основа моделирования авторской методической системы учителя

Описать общепедагогические методы конструирования учебного предмета:

- информационно-рецептивные,
- репродуктивные,
- продуктивные;
- методы контроля;
- комплексные методы формирования творческой активности.

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Семинарское занятие в университете является разновидностью группового занятия, на котором осуществляется проверка знаний. Такое занятие обычно проходит в интерактивном режиме: преподаватель и студенты ведут непосредственный диалог, рассматривая различные вопросы в рамках конкретной темы.

Вопросы для семинарского занятия преподаватель сообщает заранее (как правило, за несколько недель), чтобы студенты успели найти необходимую информацию.

Среди форм семинарского занятия можно выделить следующие:

- дискуссия (обсуждение проблемных вопросов);
- чтение первоисточников с комментариями студента;
- ситуационный анализ (разбор кейс-технологии);
- вопросно-ответный семинар (аналог коллоквиума);
- круглый стол (обсуждение поставленных вопросов с приглашенным экспертом);
- конференция (завершение изучения дисциплины);
- мастер-класс или тренинг (предполагает обучение новым навыкам).

Кейс-технология (от англ. *case* – случай) – интерактивная технология обучения, направленная на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности, представленной в виде кейса.

Семинарское занятие 1. Гуманитарная образовательная парадигма XXI века

Сущность гуманитарной образовательной парадигмы раскрывается в трудах отечественных (В. Г. Бондарев, Е. А. Башаркина, П. Д. Кухарчик, И. А. Малахова, Е. И. Снопкова, И. И. Цыркун и др.) и зарубежных (М. М. Бахтин, Г. Бергман, М. В. Богуславский, Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, Т. Кун, А. В. Хуторской, В. Д. Шарко, Р. М. Щербаков, Б. Ю. Щербакова и др.) ученых. Представьте работы вышеуказанных авторов и прокомментируйте их основные положения.

Семинарское занятие 2. Авторские методические системы

Представьте презентацию авторской методической системы белорусского педагога-музыканта (формат PPT) и обоснуйте свой выбор (формат doc или docx).

Семинарское занятие 3. Критерии эффективности авторской методической системы

Представьте критерии эффективности авторской методической системы и проанализируйте возможные проблемы при ее апробации.

Семинарское занятие 4. Генезис системы музыкального воспитания

1. Краткая характеристика школьных программ по музыке (с 1971 г.).
2. Программа «Музыка. I–VII классы» (составители Н. В. Александрова, Т. А. Боровик, научный руководитель Н. Н. Гришанович).
3. Альтернативные программы.
4. Концепция учебного предмета «Музыка» (утвержд. Министерством образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 675).
5. Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (утвержд. Министерством образования Республики Беларусь 18.07.2023 № 198).

Семинарское занятие 5. Типы уроков дисциплин художественного цикла

Охарактеризуйте типы уроков дисциплин художественного цикла:

- вводно-информационные уроки: урок-беседа, урок-лекция (исследование, путешествие, репортаж, описание), проблемный урок;
- уроки освоения художественных знаний и умений: урок творчества, урок-исследование, урок-дискуссия (регламентированный), урок «мнемотурнир», урок-беседа, урок-ролевая игра (путешествие, сочинение,

составление тезауруса или опорно-логического конспекта и т.д.), урок-концерт, урок-анализ, урок «открытых мнений», урок-«квазидialog»;

– контрольный урок.

Семинарское занятие 6. Конструирование учебного предмета как основа моделирования авторской методической системы

1. Проанализируйте авторские методические системы:

– развивающего обучения (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов),

– коллективного способа обучения (В. К. Дьяченко),

– обучения на основе опорных сигналов (В. Ф. Шаталов),

– диалога культур (В. С. Библер),

– творческого воспитания (И. П. Волков),

– воспитания искусством (Д. А. Лебедев),

– школы гуманизма (Ш. А. Амонашвили) и др.

2. Рассмотрите подходы к конструированию учебного предмета как основы моделирования методической системы учителя.

3. Опишите продукт педагогического проектирования.

4. Укажите формы представления авторской методической системы обучения и воспитания.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Перечень используемых средств диагностики результатов учебной деятельности

Модульно-рейтинговая система обучения по дисциплине охватывает всё содержание учебной программы. В рамках изучения учебной дисциплины к экзамену студент должен получить положительный результат по каждому из представленных модулей. Отчет студентов по данным модулям осуществляется в течение всего семестра по мере освоения теоретического и практического материала. При оценке учебных достижений по каждому модулю учитывается активность студента на занятиях, степень самостоятельности при выполнении заданий. При проявлении других форм активности (аккуратность при оформлении материалов, соблюдение сроков сдачи материалов для контроля, постоянство и систематичность подготовки к занятиям, подготовка собственного вопроса в рамках изучаемой темы, подготовка дополнительного реферата на собственную тему в рамках изучаемого материала, иное проявление творческих способностей в рамках изучаемой дисциплины) преподавателем могут выставляться дополнительные баллы, но не более чем 0,5 балла за каждое мероприятие.

Экзамен осуществляется в рамках расписания экзаменов по факультету.

Если студент не достиг положительного результата в модуле № 1, то он не допускается к работе по модулю № 2.

Положительным результатом считается усвоение содержания каждого из модулей (или его составных компонентов) на 70% и выше.

Требования к содержанию заданий, выносимых на экзамен

Для диагностики сформированности компетенций студентов по учебной дисциплине «Технология проектирования авторских методических систем обучения и воспитания» рекомендуется использовать следующие средства:

- выполнение интерактивных лекций с результатом не менее 70%;
- выполнение экзаменационного тестирования с результатом не менее 70%;
- ответы на вопросы по экзаменационным билетам.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Отметка в баллах	Показатели оценки
1	Отсутствие знаний и компетенций в рамках образовательного стандарта, отказ от ответа или невыполнение объема практических, самостоятельных заданий, предусмотренных программой
2	Фрагментарные теоретические знания в рамках образовательного стандарта, неумение использовать научную терминологию дисциплины. Наличие в ответе грубых стилистических и логических ошибок, пассивность на практических занятиях. Низкий методический уровень выполнения задания или неполный объем выполненных заданий, предусмотренный программой
3	Фрагментарные теоретические знания в рамках образовательного стандарта, изложение ответа на вопросы с существенными ошибками, неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и нормативных документах по изучаемой дисциплине, пассивность на практических занятиях. Выполнение практических, самостоятельных заданий, предусмотренных программой, с существенными ошибками
4	Умение ориентироваться в основных теоретических положениях учебного материала, воспроизведение его содержания в логической последовательности с использованием научной терминологии. Усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины. Умение под руководством преподавателя решать стандартные методические задачи на практических занятиях. Допустимый уровень культуры исполнения заданий в полном объеме, предусмотренном программой
5	Умение ориентироваться в основных теоретических положениях учебного материала, воспроизведение его содержания в логической последовательности с использованием научной терминологии. Усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины. Ориентация в теориях, концепциях и нормативно-методических документах по дисциплине, способность самостоятельно решать типовые задания в рамках учебной программы. Периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий без существенных ошибок
6	Достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы, использование необходимой научной терминологии. Усвоение основной и дополнительной литературы по дисциплине. Стилистически грамотное и логически правильное изложение теоретического материала, умение делать обоснованные выводы. Ориентация в теориях, концепциях и нормативно-методических документах по дисциплине и умение их анализировать. Способность самостоятельно применять полученные знания при выполнении учебных заданий, активная самостоятельная работа на практических занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий без существенных ошибок
7	Систематизированные, глубокие знания в объеме учебной программы, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы. Усвоение основной и дополнительной литературы по дисциплине. Владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении учебных задач. Ориентация в теориях, концепциях и нормативно-методических документах по дисциплине и умение анализировать их и давать критическую оценку. Активная самостоятельная работа на практических занятиях, участие в групповых обсуждениях. Выполнение заданий на высоком методическом и художественном уровне культуры исполнения

8	Систематизированные, глубокие знания в объеме учебной программы. Логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы. Усвоение основной и дополнительной литературы по дисциплине. Владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении сложных учебных задач. Ориентация в основных теориях, концепциях и нормативно-методических документах по дисциплине и умение анализировать их и давать критическую оценку. Активная самостоятельная работа на практических занятиях, участие в групповых обсуждениях. Выполнение заданий на высоком методическом и художественном уровне культуры исполнения
9	Систематизированные, глубокие теоретические знания в объеме учебной программы. Свободное оперирование научной терминологией и инструментарием дисциплины, умение их использовать в постановке и решении сложных учебных задач и нестандартных ситуациях, высокая познавательная активность. Полное усвоение основной и дополнительной литературы по дисциплине. Ориентация в основных теориях, концепциях и нормативно-методических документах по дисциплине и умение анализировать их и давать критическую оценку, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение давать обоснованные выводы. Активная самостоятельная работа на практических занятиях, участие в групповых обсуждениях. Выполнение заданий на высоком методическом и художественном уровне культуры исполнения
10	Систематизированные глубокие теоретические знания в объеме учебной программы, а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы. Безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач. Стилистически грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы. Высокая познавательная активность. Выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации. Активная творческая самостоятельная работа на практических занятиях, участие в групповых обсуждениях. Использование современных достижений музыкальной практики в своей музыкально-педагогической деятельности, способность к творческому эксперименту. Выполнение заданий на высоком методическом и художественном уровне культуры исполнения

ПРИМЕРНЫЕ ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

(правильный ответ выделен полужирным шрифтом)

1. Методическая система обучения – это:

упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, форм и средств планирования и проведения контроля, анализа, корректирования учебного процесса, направленных на повышение эффективности обучения;

совокупность методов, форм и средств планирования и проведения контроля, анализа, корректирования учебного процесса, направленных на повышение эффективности обучения;

упорядоченная совокупность методов, форм и средств проведения контроля, анализа и корректирования учебного процесса.

2. Виды устного изложения учебного материала:

рассказ, объяснение, инструктирование, лекция;

сказка, объяснение, правила поведения, лекция;

повесть, объяснение, инструктирование, практическое занятие.

3. Целенаправленная, четко организованная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательного и воспитательного общения и взаимодействия:

формы обучения;

методы восприятия;

цель обучения.

4. На чем основана любая авторская система обучения:

на оригинальной идее, авторской концепции, которая имеет существенные отличия от массовой практики;

на соответствующей концепции, которая разработана для внедрения в массовую практику;

на оригинальной идее разработанной ранее концепции, которая внедрена в массовую практику.

5. Классно-урочная система изначально разрабатывалась ... не как авторская, а как ориентированная на массовую школу:

Я. А. Коменским;

В. Ф. Шаталовым;

Д. Б. Кабалевским.

6. Что является целью педагогического проектирования:

построение такого объекта, который может быть в будущем внедрен в деятельность педагога и образовательных институтов;

апробация объекта, который уже внедрен в деятельность педагога и образовательных институтов;

описание объекта, который может быть использован в игровой деятельности обучающихся.

7. Моделирование как метод описания авторской методической системы применимо в том случае, если:

у педагога уже сложилась эффективная система работы;

начинающий педагог готов к экспериментальной деятельности;

у педагога много свободного времени.

8. Принцип педагогической рефлексии заключается в:

осмыслении и осознании педагогом собственной практики;

осмыслении возможностей использования свободного времени;

анализе и осмыслении педагогом деятельности администрации.

9. Принцип научного обеспечения деятельности по созданию авторской методической системы направлен на:

определение цели, идеи, теории и дидактических принципов, которые научно поддерживают создаваемую авторскую методическую систему;

изучение цели, идеи, теории и дидактических принципов;

определение цели, идеи и дидактических принципов, которые можно использовать в авторской методической системе.

10. Соответствие создаваемой авторской методической системы условиям обучения является сущностью принципа:

оптимальности;

адаптивности создаваемой модели или проекта;

обратной связи.

11. Принцип авторской позиции отражает:

личность автора, его профессиональную направленность, мотивацию, педагогические способности, характер, темперамент, индивидуальный стиль, личные достижения и т.п.;

личность автора, его профессиональные качества, внешний вид и т.п.;

личность автора, его семейное положение, характер, личные достижения и т.п.

12. Музыкальное ... как широкое понятие, включает в себя музыкальное воспитание, музыкальное обучение, самообразование и самостоятельное музицирование, что предполагает музыкальное развитие и музыкальную развитость учащихся:

образование;

развитие;

воспитание.

13. Процесс приобретения учащимися актуальной совокупности опорных знаний, умений и способов деятельности:

музыкальное обучение;

музыкальное воспитание;

музыкальное развитие.

14. Связь музыки с жестом, словом, танцем, пантомимой, музицированием на элементарных музыкальных инструментах, а также занимательные игры, связанные с декламированием, – сущность системы:

Карла Орфа;

Шиничи Судзуки;

Бориса Трещкова.

15. Систему ритмической гимнастики, содействующую выработке абсолютного слуха и способности к музыкальной импровизации, разработал:

Эмиль Жак-Далькроз;

Пьер ван Хаувел;

Дмитрий Кабалевский.

16. Автором системы детского музыкального воспитания, объединяющей релятивную сольмизацию, ручные знаки, венгерскую народную песню, хоровое пение а capella, является:

Золтан Кодай;

Эмиль Жак-Далькроз;

Шиничи Судзуки.

17. Каждый урок музыки содержит следующие виды музыкальной деятельности:

пение, слушание музыки, игру на музыкальных инструментах, анализ музыкальных произведений, просмотр музыкальных телепрограмм, импровизацию, движение под музыку, музыкальную грамоту, включая пение с помощью нот и пение по нотам, беседы о музыке и музыкантах;

пение, слушание музыки, игру на музыкальных инструментах, анализ музыкальных произведений, импровизацию, движение под музыку, музыкальную грамоту;

пение, слушание музыки, игру на музыкальных инструментах, импровизацию, движение под музыку, музыкальную грамоту, беседы о музыке и музыкантах.

18. Цель вальдорфской педагогики:

воспитать не только интеллектуально развитого, но и знающего свои возможности ребенка, который отвечает за свои поступки и готов помогать другим;

воспитать интеллектуально и музыкально развитого ребенка, который отвечает за свои поступки и готов помогать другим;

воспитать интеллектуально развитого, знающего свои возможности ребенка и умеющего использовать их в коммерческих целях.

19. В основе системы Никитиных лежит:

труд, естественность, близость к природе и творчество;

труд, любознательность, близость к природе и творчество;

труд, естественность, любовь к сельскому хозяйству и творчество.

20. Основой освоения любого языка является:

алфавит;

словарь;

аудиокнига.

21. Фундаментальный этап музыкального чтения:

музыкальный алфавит;

словарь музыкальных терминов;

музыкальное произведение.

22. Цель дифференцированного обучения:

адаптация обучения к особенностям различных групп учащихся;

адаптация обучения к перспективам взаимодействия педагога и обучающихся;

обучение различных групп учащихся.

23. Если ученик, комбинируя известные приемы выполнения заданий, уточняет, проясняет заданную ситуацию и выбирает соответствующий способ музыкальной деятельности, то уровень сложности учебных знаний можно определить как:

эвристический;
творческий;
алгоритмический.

24. Если ученик, используя интуицию, сообразительность, сам выходит на неизвестный для себя способ решения, открывая новые знания, то уровень сложности учебных знаний можно определить как:

творческий;
эвристический;
алгоритмический.

25. Технология дифференцированного обучения способствует:
кардинальному изменению не только сознания ученика, но и сознания учителя;

изменению временного соотношения во взаимодействии учителя и ученика;
расширению кругозора обучающихся.

26. Одной из эффективных форм контроля усвоения теоретических знаний являются:

тестовые задания;
фронтальный опрос;
викторина.

27. Групповое занятие в аудитории, на котором ученики получают практические умения:

тренинг;
мозговой штурм;
деловая игра.

28. Используя ..., ученики сами ставят цель и определяют пути ее достижения, самостоятельно ищут, отбирают, обобщают и анализируют данные:

проектный метод;
кейс-стади;
коучинг.

29. При использовании метода ... производится поиск необычных способов решения поставленной задачи, которая может возникнуть в реальных условиях:

мифологем;
интеллект-карты;
тренинга.

30. Готовность к проектной деятельности, владение технологиями конструирования, проектирования, моделирования, прежде всего, собственной авторской методической системы является:

важнейшим показателем исследовательской культуры педагога;
функциональной обязанностью учителя;
исключительно личной инициативой педагога.

31. Чем отличается авторская методическая система от индивидуальной методической системы:

целостностью, согласованностью, оригинальностью и результативностью;

структурными компонентами и их взаимодействием, оригинальностью и результативностью;

целостностью, оригинальностью, перспективностью и результативностью.

32. Сочетание различных программ или усовершенствование используемых программ; наличие авторских методических приемов определяют ... авторской программы:

оригинальность;

целостность;

согласованность.

33. Описание последовательности деятельности педагога, направленной на исследование перспектив образовательного и методического процессов, –

технология педагогического прогнозирования;

технология проектирования методической системы;

технология педагогического проектирования.

34. Технология проектирования оптимального варианта авторской методической системы состоит из следующих основных этапов:

выдвижение гипотезы, формирование концепции, разработка модели, составление деятельностно-ресурсного плана;

формирование концепции, выдвижение гипотезы, разработка модели, составление деятельностно-ресурсного плана;

выдвижение гипотезы, формирование концепции, разработка модели.

35. Объект, выбранный или преобразованный человеком в познавательных целях, дающий новую информацию об объекте, –

модель;

система;

технология.

36. Инновационные технологии можно рассматривать как новый ... системы образования:

компонент;

этап развития;

фантом.

37. Важнейшей составляющей педагогической инновации является наличие следующих компонентов:

исследовательского, проектного, управленческого;
инновационного, проектного, управленческого;
инновационного, проектного, структурного.

38. В контексте проекторной деятельности учитель из носителей готовых знаний превращается в организатора ... деятельности учеников:

познавательной;
развлекательной;
исследовательской.

39. По мнению ..., характерной особенностью проектирования является создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть:

И. А. Колесниковой;
Ю. В. Громыко;
Н. А. Масюковой.

40. Парадигма в общенаучном аспекте рассматривается:

как совокупность фундаментальных оснований научного знания,
как модель научной деятельности, признанные достижения в конкретной области науки, способ постановки и решения проблемы;

как теоретические положения, основанные на практическом опыте;
определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета (явления, процесса), руководящая идея для их систематического освещения.

41. Концептуально-теоретическая нормативная модель, в основе которой лежит устойчивая совокупность (система) элементов научно-педагогического знания о педагогической реальности в виде теорий, концепций, –

образовательная парадигма;
научная деятельность;
методология образования.

42. Любой образовательный процесс разворачивается в контексте социально-педагогического пространства, организованного по определенным:

парадигмальным законам;
научно-практическим положениям;
ценностно-результативным технологиям.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

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

УТВЕРЖДАЮ

Ректор ВГУ имени П. М. Машерова

В. В. Богатырёва

« 18 » ноября 2023 г.

Регистрационный № УД-18-15/уч.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АВТОРСКИХ МЕТОДИЧЕСКИХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Учебная программа учреждения образования по учебной дисциплине для
специальности

7-06-0113-06 Художественно-эстетическое образование.
Профилизация: Музыкальное искусство

2023 г.

Учебная программа составлена на основе:
образовательного стандарта ОСВО 7-06-0113-06-2023 по специальности
Художественно-эстетическое образование и учебного плана ВГУ имени
П.М. Машерова для специальности 7-06-0113-06 Художественно-эстетическое
образование. Профилизация: Музыкальное искусство

СОСТАВИТЕЛЬ:

Ю.С. Сусед-Виличинская, доцент кафедры музыки, кандидат педагогических
наук, доцент

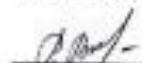
РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой музыки
(протокол №13 от 24.06.2023г);

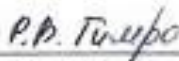
Научно-методическим советом ВГУ имени П.М. Машерова

(протокол № 8 от 28.06.2023)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ЭКСПЕРТИЗУ НА КАФЕДРЕ:



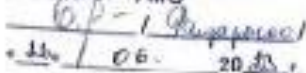
(Подпись)



(И.О.Фамилия)

НОРМОКОНТРОЛЬ

Методический УМО


№ 11 / 06 / 2023

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В современных условиях в русле компетентного подхода возрастают требования к уровню профессионального мастерства педагога, его способности эффективно решать постоянно усложняющиеся задачи обучения и воспитания школьников.

Центральной фигурой инновационно-педагогической деятельности является педагог, выступающий в качестве автора, разработчика и пропагандиста новых педагогических технологий, систем обучения и воспитания.

Современный педагог характеризуется постоянным поиском и поддержкой новых идей, способностью к выдвижению инициативных предложений, умением находить нестандартные решения проблем, создавать и внедрять педагогические инновации.

Решая задачу формирования проектной культуры учителя, важно готовить специалистов, обладающих высоким уровнем компетентности и профессионализма, навыками самообразования и саморазвития, которые позволят адекватно реагировать на изменяющиеся условия, требования.

Инновационные изменения в системе образования, необходимость подготовки педагогов к реализации новых образовательных стандартов и учебных программ определили принципиальные изменения в квалификационных требованиях к профессиональной компетентности педагогов.

Развитие потребности в высоком качестве профессиональной деятельности, стремление к педагогическому саморазвитию, продуктивному использованию творческого потенциала в решении значимых профессиональных задач становятся ведущими в системе подготовки магистрантов.

Цели и задачи учебной дисциплины

Цель учебной дисциплины – формирование у магистрантов способности разрабатывать и реализовывать новые модели методики, технологии обучения и воспитания с учетом отечественного и зарубежного опыта.

Задачи учебной дисциплины:

- углубить теоретические знания обучающихся о сущности, принципах, формах педагогического проектирования, особенностей авторских методических систем обучения и воспитания;
- сформировать представление об этапах, методах разработки авторских дидактических систем;
- сформировать умение анализировать и оценивать результативность реализации и внедрения в практику авторских методических систем обучения и воспитания;
- совершенствовать умения по обобщению передового педагогического опыта обучения и воспитания учащихся;
- сформировать умение проектировать программы и методические системы обучения и воспитания учащихся начальных классов;
- содействовать личностно-профессиональному росту будущего педагога, повышению уровня его компетентности.

Формы и методы обучения

Основными формами, методами (технологиями) обучения, отвечающими целям изучения данной учебной дисциплины, являются лекционные, практические и семинарские занятия.

Общее количество часов и количество аудиторных часов, отводимое на изучение учебной дисциплины в соответствии с учебным планом учреждения образования по специальности

Согласно учебному плану специальности 7-06-0113-06 Художественно-эстетическое образование. Музыкальное искусство учебная дисциплина «Технология проектирования авторских методических систем обучения и воспитания» изучается студентами **дневной** (1-й семестр) **и заочной** (2-й и 3-й семестр) форм получения образования.

Всего на изучение учебной дисциплины отводится 100 академических часов, из них ДФПО 1 курс, I-й семестр. Всего – 100 ч (ауд. – 36 ч, лек. – 12 ч, практ. – 12 ч, семинар. – 12 ч, 3 зач. ед.). Форма контроля – экзамен.

ЗФПО – Всего – 100 ч (ауд. – 36 ч, лек. – 4 ч, практ. – 6 ч, семинар. – 6 ч).

1 курс, II-й семестр: всего – 34 ч (лек. – 4 ч, УСР – 8 ч).

2 курс, III-й семестр: всего – 66 ч (практ. – 6 ч, семинар. – 6 ч, УСР – 12 ч, 3 зач. ед.). Форма контроля – экзамен.

Форма получения углубленного высшего образования: дневная и заочная.

Распределение аудиторного времени по видам занятий, курсам и семестрам

Дневная форма получения образования

Всего	Аудиторных	Курс, семестр	Лекции	Практ.	Семинар.	Зачет	Экзамен
100	36	1/I	12	12	12		+

Заочная форма получения образования (сокращенный срок)

Всего	Аудиторных	Курс, семестр	Лекции	Практ.	Семинар.	Зачет	Экзамен
34	36	1/II	4				
66		2/ III		6	6		+

Форма промежуточной аттестации по учебной дисциплине – экзамен.

Экзамен осуществляется в рамках расписания семестровых зачетов на факультете и формируется в рамках:

- выполнения интерактивных лекций не ниже 70%;
- контрольных работ, докладов (сообщений), индивидуальных и фронтальных опросов, дискуссий, проведения круглых столов и конференций.

Положительным результатом модульно-рейтинговой системы оценивания считается усвоение содержания каждого из модулей (или его составных компонентов) на 70% и выше.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Модуль 1

Тема 1. Гуманитарная образовательная парадигма XXI века

Сущность понятия «образовательная парадигма» в общенаучном аспекте. Отечественные и зарубежные ученые, внесшие весомый вклад в развитие методологических основ общеобразовательной парадигмы (М. М. Бахтин, Г. Бергман, М. В. Богуславский, Е. В. Бондаревская, А. А. Вербицкий, В. И. Загвязинский, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, Т. С. Кун, И. А. Малахова, Е. С. Полякова, М. Рокич, А. В. Хуторской, И. И. Цыркун).

Характерные черты и особенности гуманитарной общеобразовательной парадигмы.

Тема 2. Педагогическое проектирование как форма инновационной деятельности

Понятие инновационной деятельности, ее цель и методы. Структурные компоненты педагогической инновации: исследовательский, проектный и управленческий (по Г. П. Щедровицкому).

Педагогическое проектирование: сущность, характерные особенности и структура. Проектирование как особый вид мыследеятельности.

Технология проектирования как преимущество конкурентоспособного педагога.

Модуль 2

Тема 3. Авторская методическая система как объект моделирования и проектирования

Сущность и особенности понятий «методическая система», «авторская методика», «авторская система обучения», «авторская педагогическая система».

Методологические подходы (дидактический, модельный, функциональный, деятельностный, личностно ориентированный, функционально-деятельностный, концептуальный, социальный, предметный; подход, ориентированный на результат) к определению понятия «методическая система». Сущность критериев сформированности авторской методической системы.

Педагогическое моделирование и проектирование как компоненты профессиональной компетентности.

Модуль 3

Тема 4. Ведущие зарубежные и отечественные системы музыкального воспитания (XIX–XXI вв.)

Музыкальное образование: сущность и структурные компоненты.

Системы обучения: Эмиль Жак-Далькроз (Швейцария), Мария Монтессори (Италия), Борис Трещков (Болгария), Золтан Кодай (Венгрия), Карл Орф (Австрия), Шиничи Судзуки (Япония), Дмитрий Борисович Кабалевский (Россия), Мадалена Карабо-Коун (США), Пьер ван Хауве (Голландия).

Учителя-практики С. И. Миропольский, А. Н. Карасев, Д. Н. Зарин, А. Л. Маслов, В. Н. Шацкая, М. А. Румер, Н. Л. Гродзенская, О. А. Апраксина.

Краткая характеристика школьных программ по музыке (с 1971 г.).

Программа «Музыка. I–VII классы» (составители Н. В. Александрова, Т. А. Боровик, научный руководитель Н. Н. Гришанович). Альтернативные программы. Вальдорфская школа. Метод Никитиных.

Концепция учебного предмета «Музыка» (утвержд. Министерством образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 675). Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (утвержд. Министерством образования Республики Беларусь 18.07.2023 № 198).

Тема 5. Дифференцированные подходы в музыкальном образовании

Дифференцированный подход (групповой и индивидуальный) в условиях проведения урока музыки.

Полихудожественный подход как научно-методическая основа подготовки педагога-музыканта.

Современные методы обучения дисциплинам художественного цикла. Методика организации творческой деятельности учащихся: овладение разным языком искусства, формирование ассоциативно-образного мышления, художественное осознание мира, общепедагогические информационно-рецептивные, репродуктивные, продуктивные методы и методы контроля. Комплексные методы формирования творческой активности. Типы уроков дисциплин художественного цикла.

Модуль 4

Тема 6. Особенности проектирования авторской методической системы

Анализ этапов и компонентов проектирования авторской методической системы. Разработка модели авторской методической системы обучения и воспитания.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«Технология проектирования авторских методических систем обучения воспитания»
для дневной формы получения образования

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов					Количество часов УСР	Форма контроля
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Иное		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 курс, I семестр								
Модуль 1								
1.	Гуманитарная образовательная парадигма XXI века	2		2			6	интеракт. лекция, дискуссия
2.	Педагогическое проектирование как форма инновационной деятельности	2					6	интеракт. лекция
Контроль по модулю								средний балл по и.л.
Модуль 2								
3.	Авторская методическая система как объект моделирования и проектирования	2	2	2			6	интеракт. лекция, индивидуальный опрос, чтение первоисточников с комментариями студента
3.1.	Этапы технологии проектирования авторской методической системы		2				6	фронтальный опрос
3.2.	Критерии эффективности авторской методической системы			2			6	вопросно-ответный семинар
Контроль по модулю								дискуссия
Модуль 3								
4.	Ведущие зарубежные и отечественные системы музыкального воспитания (XIX–XXI вв.)	2					6	интеракт. лекция

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.1.	Генезис системы музыкального воспитания		2	2			4	чтение первоисточников с комментариями студента, фронтальный опрос
5.	Дифференцированные подходы в музыкальном образовании	2					6	интеракт. лекция
5.1.	Методика организации творческой деятельности учащихся		2				2	индивидуальный опрос
5.2.	Типы уроков дисциплин художественного цикла			2			2	круглый стол
Контроль по модулю								фронтальный опрос
Модуль 4								
6.	Особенности проектирования авторской методической системы	2					6	интеракт. лекция
6.1.	Конструирование учебного предмета как основа моделирования авторской методической системы учителя		4	2			8	чтение первоисточников с комментариями студента, фронтальный опрос, мастер-класс
Контроль по модулю								конференция
Всего за семестр		12	12	12			64	зачет
Всего		12	12	12			64	

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«Технология проектирования авторских методических систем обучения воспитания»
для заочной формы получения образования

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов					Количество часов УСР	Форма контроля
		Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Иное		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 курс, II семестр								
Модуль 1								
1.	Гуманитарная образовательная парадигма XXI века	2					4	интеракт. лекция, дискуссия
2.	Педагогическое проектирование как форма инновационной деятельности	2					4	интеракт. лекция
Контроль по модулю								средний балл по и.л.
Всего за семестр		4					8	
2 курс, III семестр								
Модуль 2								
3.	Авторская методическая система как объект моделирования и проектирования		2	2			6	индивидуальный опрос, чтение первоисточников с комментариями студента
4.	Ведущие зарубежные и отечественные системы музыкального воспитания (XIX–XXI вв.)		2	2			6	круглый стол
5.	Особенности проектирования авторской методической системы		2	2			6	фронтальный опрос, мастер-класс
Контроль по модулю								конференция
Всего за семестр			6	6			12	зачет
Всего		4	6	6			20	

ГЛОССАРИЙ

Гуманитаризация образования – повышение роли общественных дисциплин (экономической теории, социологии, политологии, основ правовых знаний и др.) в образовательном процессе; взаимодействие и интеграция образовательных систем разных стран; установление гармонического равновесия между естественно-математическими и гуманитарными циклами в обучении с целью развития в каждом обучаемом духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму и бесчеловечности.

Дисциплины художественного цикла: музыка, литература, изобразительное искусство и художественный труд, ритмика, мировая художественная культура.

Дифференциация обучения – организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности общие и специальные, уровень развития, интересы, психофизиологические свойства нервной системы и т.д.), характеризуется созданием групп учащихся, в которых содержание образования, методы обучения, организационные формы различаются.

Инновация – это принципиально иной подход на основе новой идеи, существенно меняющий сложившиеся образовательные технологии, обуславливающий новый тип школьной организации.

Методическая система обучения – это комплекс тесно взаимосвязанных, взаимодействующих и взаимозависимых методов, приемов, ресурсов и форм, используемых в учебно-воспитательном процессе и составляющих фундамент процессов планирования и прогнозирования педагогической деятельности.

Методологический подход – принципиальная методологическая ориентация исследования; точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» (И. В. Блауберг).

Методология – совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке; область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практически преобразующей деятельности.

Мыследеятельность – комплекс интеллектуальных и коммуникативных процессов, включенных в контекст организованной коллективной деятельности.

Образование – система воспитания и обучения личности, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенций.

Парадигма – характеристика общепризнанных научных достижений, дающих сообществу специалистов модель постановки проблем и их реше-

ний в течение определенного периода времени. В этом смысле термин «парадигма» употребляется в педагогической теории для обозначения концептуальных моделей образования.

Педагогическое моделирование – процесс создания педагогической модели как формализованного воспроизведения структуры проблемы исследования. Для существующих педагогических систем моделирование является отражением характеристик таких систем в специально созданном объекте (педагогической модели); для инновационных педагогических систем – это этап проектирования прогностической модели изучаемого явления, процесса или системы.

Педагогическое прогнозирование оперирует педагогическими процессами, явлениями или направлено на предсказание результатов поведения, развития педагогической системы в целом или отдельных ее частей.

Педагогическое проектирование – предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагога. Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая (поиск содержания методов и средств взаимодействия с учащимися) или коммуникативная.

Педагогическое творчество – это высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека. Педагогическое творчество рассматривается как состояние педагогической деятельности, при котором происходит создание принципиально нового в содержании, организации учебно-воспитательного процесса, в решении научно-практических проблем.

Персонализация обучения – обучение, разработанное с учетом интересов, опыта, предпочтительных способов и темпов освоения знаний для конкретного обучающегося.

Полифункциональность искусства – деятельностно-преобразующее начало искусства проявляется в том, что: 1) художественное произведение оказывает идейно-эстетическое воздействие на людей; 2) включая людей в направленную и ценностно ориентированную деятельность, искусство участвует в социальном преобразовании общества; 3) сам процесс творчества в искусстве есть определенное преобразование с помощью воображения впечатлений, фактов, почерпнутых из действительности. Автор перерабатывает жизненный материал в образы, строя новую реальность – художественный мир; 4) еще одна сфера деятельности художника – обработка строительного материала, из которого лепится образ.

Полихудожественная образовательная среда – сложившаяся в окружении человека полиструктурная система прямых и косвенных воспитательных, обучающих и развивающих воздействий, являющаяся результатом взаимодействия различных художественных культур. Одной из характеристик современной образовательной среды является взаимодействие множества ло-

кальных образовательных сред, взаимное использование конкретных особенностей инновационных сред одной страны в образовательном пространстве других стран, что создает схожие образовательные ситуации во многих государствах и способствует развитию сферы образования в целом.

Полихудожественное образование – комплексная взаимосвязь искусств в процессе специального образования, которая возможна на основе интеграции предметов культурологического и эстетико-искусствоведческого циклов. Это не замена традиционных академических занятий по искусству, а создание новых условий их организации в интеграционном пространстве.

Самодиагностика – деятельность, которая должна носить системный характер, направленный на осознание и коррекцию своего труда. Задачи самодиагностики – выявление личностных и профессиональных качеств учителя, влияющих на учебно-воспитательный процесс

Системомыследеятельностная методология (СМД-методология) – направление практической методологии и философии, созданное как результат творческой, философской и научно-исследовательской деятельности Г. П. Щедровицкого и организованного им Московского методологического кружка. Принципиальной особенностью данной системы является положение о невозможности полностью отделить мышление от деятельности, указание на неразрывную связь этих процессов и систем. Практицизм СМД-методологии исторически сложился как результат попыток ее разработчиков использовать свои исследования для решения практических задач социального управления.

Учебная программа – созданный в рамках системы обучения документ, определяющий содержание и количество знаний, умений и навыков, предназначенных к обязательному усвоению по той или иной учебной дисциплине, распределение их по темам, разделам и периодам обучения.

Учебный предмет – педагогически адаптированное содержание основ какой-либо науки или отрасли деятельности. Учебный предмет включает все элементы социального опыта: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений (И. Я. Лернер).

Фасилитационная дискуссия – организованный процесс обсуждения сложной проблемы, приводящий к достижению понимания и согласия относительно процесса решения этой проблемы всеми участниками дискуссии. Важно максимально включить участников обсуждения в процесс выработки мнения или решения.

Эмерджентность (от англ. *emergence* – возникающий, неожиданно появляющийся) в теории систем определяется как наличие у какой-либо системы особых свойств, не присущих ее подсистемам и блокам, а также сумме элементов, не связанных особыми системообразующими связями; несводимость свойств системы к сумме свойств ее компонентов; синоним – «системный эффект».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. Денисова, И. В. Музыкальное образование Витебской губернии (1802–1924) : монография / И. В. Денисова ; под науч. ред. Е. С. Поляковой ; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова». – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – 222 с.

2. Кущина, Е. А. Синтез интерпредметных знаний в процессе развития образных представлений у учащихся на уроках музыки : монография / Е. А. Кущина ; М-во образования Респ. Беларусь, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова». – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – 212 с.

Дополнительная литература

1. Зайцев, В. С. Школа нового поколения: педагогические технологии авторских школ / В. С. Зайцев. – Челябинск, 2017. – 64 с.

2. Полякова, Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности / Е. С. Полякова. – Минск : БГПУ, 2005. – 195 с.

3. Тарантей, В. П. Самореализация в педагогической профессии / В. П. Тарантей // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 2. – С. 75–77.

4. Торхова, А. В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект : монография / А. В. Торхова ; М-во образования Респ. Беларусь, Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2004. – 144 с.

5. Тотоонова, М. Х. Отечественный опыт проектирования и внедрения авторских методик и технологий обучения // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11–10. – С. 2263–2268. – URL: Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35931> (дата обращения: 28.05.2024).

Рекомендуемая литература

1. Абдуллин, Э. Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учеб. пособие / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва : Прометей, 2005. – 232 с.

2. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования : учебник / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Прометей, 2020. – 502 с.

3. Бодина, Е. А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века : учебник для вузов / Е. А. Бодина. – Москва : Юрайт, 2017. – 333 с.

4. Боровик, Т. А. Звуки, ритмы и слова : метод. пособие / Т. А. Боровик. – Минск : Кн. дом, 1999. – 112 с.

5. Воропаева, Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности / Е. Э. Воропаева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (дата обращения: 28.11.2023).

6. Голешевич, Б. О. Педагогика музыкальных эвристик / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 212 с.

7. Гришанович, Н. Н. Теоретические основы музыкальной педагогики : монография / Н. Н. Гришанович. – Москва : Ирис Групп, 2010. – 509 с.
8. Заплата, Е. А. Внедрение полихудожественного подхода в образовательный процесс школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла / Е. А. Заплата // Известия Рос. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 74(2). – С. 131–138.
9. История музыкального воспитания в России и Беларуси в XX веке // МегаОбучалка. – URL: <https://megaobuchalka.ru/10/22325.html> (дата обращения: 13.05.2024).
10. Кабкова, Е. П. Идея разностороннего развития детей как современная педагогическая проблема / Е. П. Кабкова, Е. Н. Николаева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5. – С. 195–197.
11. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта : монография / М. В. Кларин. – Москва : Луч, 2018. – 639 с.
12. Королева, Т. П. Методика музыкального воспитания : учеб.-метод. пособие / Т. П. Королева. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2010. – 216 с.
13. Королева, Т. П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование : монография / Т. П. Королева. – Минск : Технопринт, 2003. – 216 с.
14. Кочетов, А. И. Культура педагогического исследования / А. И. Кочетов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 1996. – 328 с.
15. Музыкальное образование в школе : учеб. пособие для студентов музык. фак. и отд-ний высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр [и др.] ; под ред. Л. В. Школяр. – Москва : Академия, 2001. – 232 с.
16. Письмак, Г. А. Пробуждение и развитие образного мышления учащихся на основе полихудожественного подхода к художественному образованию и эстетическому воспитанию / Г. А. Письмак, С. Н. Кухаренко // Эксперимент и новации в школе. – 2014. – № 6. – С. 28–31.
17. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : монография / Е. С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
18. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации : метод. рекомендации / М-во образования Респ. Беларусь, Белорус. гос. пед. ун-т ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2018. – 140 с.
19. Рева, В. П. Системы музыкального воспитания : в 2 ч. / В. П. Рева. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – Ч. 1. – 72 с.
20. Савенкова, Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства : монография / Л. Г. Савенкова. – Москва : Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы, 2011. – 156 с.
21. Савенкова, Л. Г. Полихудожественное образование как условие введения ребенка в культуру / Л. Г. Савенкова // Вестник Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2019. – № 1. – С. 156–163.
22. Северин, С. Н. Педагогическое проектирование : учебно-методическое пособие для магистрантов вузов по спец. 1-09 81 01 Образовательный менеджмент / С. Н. Северин. – Брест : БрГУ имени А. С. Пушкина, 2018. – 126 с.

23. Стукалова, О. В. Гуманитаризация образовательного процесса подготовки будущих педагогов: концептуальные положения и перспективы / О. В. Стукалова, Е. П. Олесина // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 124–129.

24. Сусед-Виличинская, Ю. С. Полихудожественный подход как методологическая основа подготовки студентов на кафедре музыки / Ю. С. Сусед-Виличинская // Наука – образованию, производству, экономике : материалы 73-й Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 11 марта 2021 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Е. Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – С. 618–620.

25. Сусед-Виличинская, Ю. С. Полихудожественный подход: сущность, идея, перспективы / Ю. С. Сусед-Виличинская // Наука – образованию, производству, экономике : материалы 73-й Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 11 марта 2021 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Е. Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – С. 583–584.

26. Сусед-Виличинская, Ю. С. Теория и методология полихудожественного подхода в контексте формирования общекультурной компетентности педагога / Ю. С. Сусед-Виличинская // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – № 2(115). – 2022. – С. 85–97.

27. Тагильцева, Н. Г. Полихудожественный подход в организации процесса обучения учителей музыки в педагогическом вузе / Н. Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 147–152. – URL: <https://rucont.ru/efd/448000> (дата обращения: 29.05.2024).

28. Хуторской, А. В. Образование, сообразное человеку: технология взращивания ценностей и целей / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2014. – № 4. – С. 153–159.

29. Цырлина, Т. В. Авторская школа: варианты эффективного управления / Т. В. Цырлина ; отв. ред. М. А. Ушакова. – Москва : Сентябрь, 1999. – 127 с.

30. Шишлянникова, Н. П. Полихудожественная подготовка будущего педагога-музыканта к работе в школе / Н. П. Шишлянникова // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2013. – № 15. – С. 21–26.

31. Шкор, Л. А. Обновление модели подготовки педагогов предметной области «Искусство»: концептуальный, содержательный и организационно-методический компоненты / Л. А. Шкор // Веснік адукацыі. – 2022. – № 10. – С. 37–42.

32. Шкор, Л. А. Применение опыта организации онлайн-мастерских на уроках искусства в школе / Л. А. Шкор // Мастацтва і школа = Искусство и школа. – 2022. – № 3. – С. 24–29.

Учебное издание

СУСЕД-ВИЛИЧИНСКАЯ Юлияна Самсоновна

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
АВТОРСКИХ МЕТОДИЧЕСКИХ СИСТЕМ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
7-06-0113-06 ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ПРОФИЛИЗАЦИЯ: МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО**

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине

Технический редактор

Г. В. Разбоева

Корректор

А. Н. Фенченко

Компьютерный дизайн

Л. В. Рудницкая

Подписано в печать 05.12.2024. Формат 60х84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 10,46. Уч.-изд. л. 9,05. Тираж 35 экз. Заказ 174.

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.