

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

Ю. С. Сусед-Виличинская

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Учебник

*Допущено Министерством образования
Республики Беларусь в качестве учебника
для студентов учреждений высшего образования
по специальности «Музыкальное образование»*

*Витебск
ВГУ имени П. М. Машерова
2025*

УДК 78:37.091.21(075.8)
ББК 74.268.53я73
С90

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова». Протокол № 1 от 08.09.2025.

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, кандидат искусствоведения, доцент *Т. В. Сернова*);
проректор по научной работе УО «БГАМ»,
кандидат искусствоведения, доцент *Н. В. Мацаберидзе*

Сусед-Виличинская, Ю. С.

С90 Музыкально-педагогическое проектирование : учебник /
Ю. С. Сусед-Виличинская. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2025. — 240 с.
ISBN 978-985-30-0264-5.

В учебнике изложены исторические аспекты использования метода проектов, особенности критического мышления, рассмотрены структурные компоненты музыкально-педагогического проектирования, представлены практические материалы, методические разработки по проектированию урока музыки и музыкально-педагогический творческий проект «Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!».

Данное издание предназначено для студентов, обучающихся на педагогическом факультете по специальности «Музыкальное образование» (дневная и заочная формы получения образования).

УДК 78:37.091.21(075.8)
ББК 74.268.53я73

ISBN 978-985-30-0264-5

© Сусед-Виличинская Ю. С., 2025
© ВГУ имени П. М. Машерова, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| ПРЕДИСЛОВИЕ | 4 |
| ВВЕДЕНИЕ | 13 |
| РАЗДЕЛ 1. Исторические аспекты использования метода проектов | 28 |
| РАЗДЕЛ 2. Особенности критического мышления | 48 |
| РАЗДЕЛ 3. Этапы музыкально-педагогического проектирования | 57 |
| РАЗДЕЛ 4. Алгоритм музыкально-педагогического проектирования | 70 |
| РАЗДЕЛ 5. Анализ объекта музыкально-педагогического проектирования | 81 |
| РАЗДЕЛ 6. Выбор формы музыкально-педагогического проектирования | 92 |
| РАЗДЕЛ 7. Теоретическое обеспечение педагогического проектирования | 100 |
| РАЗДЕЛ 8. Методическое обеспечение педагогического проектирования | 117 |
| РАЗДЕЛ 9. Текстовое описание музыкально-педагогического проекта | 128 |
| РАЗДЕЛ 10. Оценка качества педагогического проекта | 143 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 149 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 151 |
| Приложение А. Музыкально-педагогический творческий проект «Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!» | 151 |
| Приложение Б. Ответы на примерные тестовые задания | 162 |
| Приложение В.1. Уроки музыки в третьем классе | 163 |
| Приложение В.2. Урок музыки «Двухчастная форма» (3 класс) | 171 |
| Приложение Г. Авторская методическая система обучения и воспитания в контексте личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся | 185 |
| Приложение Д.1. Авторская программа «Личностно ориентированное музыкальное воспитание учащихся I–VIII классов» | 219 |
| Приложение Д.2. Карточка-трафарет для обобщающего урока «Музыка природы» | 236 |
| Приложение Д.3. Программированные задания на примере первого урока (I четверть, VI класс) | 237 |
| Приложение Д.4. Карточка-трафарет «Мое видение музыкального произведения» | 238 |
| Приложение Д.5. Алгоритм анализа музыкального произведения в контексте биографических и стилистических особенностей творче- ства композитора и личностных музыкально-образных ассоциаций ... | 238 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

Содержание образования начала XXI века представляет собой единый перечень проблем и вопросов, с которым необходимо ознакомиться молодежи данной страны, региона в определенное историческое время и в конкретных социокультурных условиях. При этом проблемы должны носить характер не только «лично интересных», но и соответствовать спектру актуальных и нерешенных задач в сфере реальной жизни системы «Природа–Общество–Человек». Ответы на возникающие вопросы разрабатываются (проектируются) каждым учащимся и студентом самостоятельно. А участие в группе, команде позволяет любому из них увидеть эти проблемы как возможность найти ответы, а главное — получить опыт их решения путем обмена результатами своего труда, т. е. в кооперации с другими личностями.

XXI век значительно изменил нашу жизнь: способы получения информации расширились, сегодня уже никого не удивит наличием компьютера и умением пользоваться Интернетом. В повседневность общеобразовательных учебных заведений вошли проектная деятельность и исследовательские тенденции. Учащиеся начальной школы уверенно принимают участие в планировании и реализации проектов, при создании которых умение самостоятельно находить и выбирать актуальную информацию является приоритетным. При этом учитель выступает не как транслятор знаний, а как координатор проекта.

Термин «проект» в последнее время используется достаточно широко: от шоу-проектов до проектов глобального реформирования. Постепенное вхождение проектирования в тезаурус образовательного пространства потребовало научного осмысления, выработки норм, определения закономерностей и последующего внедрения в социокультурные реалии развития общества. Обратим внимание на вопросы, поставленные белорусскими учеными еще двадцать пять лет назад [1, с. 4].

✓ Если в технике и промышленности никто себе не позволит без проекта что-либо изготавливать, перестраивать и изменять, то почему-то в святая святых — в образовании — разрешено все и всем? Так, учитель (не имеющий специальной подготовки по проектированию и научному обоснованию всех своих методик и приемов в конкретной деятельности с соответствующим контингентом учащихся) фактически делает по собственному усмотрению все, что считает нужным.

✓ А где гарантия педагогической эффективности его действий?

✓ На каких закономерностях построен ведомый им учебно-воспитательный процесс?

✓ Возможно, этот процесс и не должен быть ведомым?

✓ Вероятно, настала пора пересмотреть структуру деятельности педагога (управленца, методиста, ученого) и обучающегося (студента, курсанта системы повышения квалификации (ПК), аспиранта)?

Музыкально-педагогическое образование понимается как планомерный, целенаправленный процесс усвоения знаний, умений и навыков, обеспечивающих осуществление профессионально-компетентностной музыкально-педагогической деятельности, координирующей отношения личности с музыкой на основе самореализации и обуславливающей воспитание и духовное развитие человека. Указанная деятельность определяется как действия учителя в сознательно структурированной среде, регулирующие общение ученика с музыкой и способствующие его становлению, развитию и самореализации [2, с. 161].

Для этого недостаточно использовать традиционные и инновационные образовательные методы, формы и средства обучения. Вышеназванные компоненты необходимо интегрировать в одну взаимосвязанную и взаимодействующую форму, для которой характерны следующие параметры: реальность, открытость, динамичность, вероятность, целеустремленность, самоуправляемость.

Педагог должен уметь применять целый ряд управленческих технологий, таких как анализ, целеполагание, диагностирование, прогнозирование, моделирование, проектирование, программирование, планирование и т. д. В этой связи актуальность учебной дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» очевидна.

Разработанная типовая учебная программа «Музыкально-педагогическое проектирование» (№ ТД-А.392/тип.) ставит целью формирование представлений о теоретических и практических аспектах музыкально-педагогического проектирования. В результате изучения курса студент должен знать теоретические основания, закономерности, этапы и ресурсное обеспечение педагогического проектирования, а также закономерности рефлексивной деятельности. Практические навыки предполагают умение адаптировать теоретические положения педагогического проектирования в сфере музыкально-педагогического проектирования. Реальным результатом учебной деятельности должен выступить музыкально-педагогический проект [3].

Кратко остановимся на целях и задачах учебной дисциплины **«Музыкально-педагогическое проектирование»**. Целью является формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыки в области уровневого проектирования составляющих учебного процесса (учебного курса/модуля, факультативного курса/модуля, учебного занятия, воспитательного мероприятия, педагогической ситуации, педагогического шага), а также стимулирование личного профессионального развития студентов.

Для достижения этого необходимо сформировать систему знаний о педагогическом проектировании как области научного знания и процессе

разработки и создания среды обучения и учебных материалов. Большое значение играет и положительная мотивация профессиональной деятельности, связанной с разработкой авторских проектов учебных занятий и средств обучения, в том числе цифровых, их экспертизой и публичной защитой. Проектирование учебных занятий по музыке с применением современных технологий профессиональной деятельности и создание учебных материалов для занятий с использованием ресурсов и инструментов виртуальной образовательной среды сегодня особенно актуально [4].

Ознакомление с историей развития проектной деятельности в педагогике, овладение понятийным аппаратом, приобретение знаний, умений и навыков, весьма важных для педагогического проектирования, необходимо для будущих учителей музыки, музыкальных руководителей и руководителей самодеятельных коллективов.

Не претендуя на подробный анализ результатов проектной деятельности в рамках изучения учебной дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование», перечислим лишь некоторые, наиболее значимые проекты.

Самый первый практико-ориентированный проект «Антонио Вивальди» был разработан и реализован в 2011/2012 учебном году. В нем принимали участие студенты I–III курсов дневной формы обучения (специальности «Музыкальное искусство» и «Начальное образование. Дошкольное образование»), студенты первого курса заочной формы обучения (специальность «Музыкальное искусство») и учащиеся 4 «А» класса ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска». Не перечисляя разножанровые музыкальные и хореографические номера, следует отметить мультимедийное сопровождение, которое помогло не только воссоздать эпоху конца XVII — начала XVIII века, но и показать рисунки-впечатления студентов и учащихся о музыке Антонио Вивальди.

Видеозапись данного проекта демонстрировалась студентам IV курса (специальность «Музыкальное искусство», заочная форма обучения) с последующей рефлексией. В результате 83% студентов остановились на практико-ориентированном типе проекта, 9% — на информационном, 7% — на исследовательском, 1% — на игровом [5].

В этом же учебном году студенты-граждане КНР (специальность «Музыкальное искусство», дневная форма обучения) представили музыкально-педагогический проект «Музыкальный Китай для Беларуси» для учителей и учащихся ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска», «Гимназия № 2 г. Витебска» и «Средняя школа № 44 г. Витебска». Произошло знакомство с некоторыми китайскими народными инструментами (шао, шен, суона, эрху, гаоху, лючин, пипа), музыкальными произведениями, танцевальными традициями, пекинской оперой, восточными единоборствами. Органичным дополнением послужило выступление участников витебской школы ушу «Прометей» (возраст от 9 до 25 лет).

Среди последующих музыкально-педагогических проектов студентов-граждан КНР можно отметить такие: «Герои китайских мифов», «Путешествие в Китай», «Мой город», «Праздник детства», «Свет детских улыбок». В последнем проекте представлены любимые песни студентов-граждан КНР не только в формате видеозаписи. Каждую песню сопровождают ноты (нумерованная нотная запись и современная музыкальная нотация). А текст песни презентован на китайском, русском и белорусском языках. Это предполагает включение в проектную деятельность учащихся, изучающих китайский язык как иностранный. Ведь перевод текста песен с китайского языка был сделан с помощью Google-переводчика.

Одним из результатов проектной деятельности являются методические рекомендации, объединенные в серию «Всё-Знай-Ка»: «Мы играем и поём!», «Колядные забавы», «Зиму провожаем, весну встречаем» (на материале белорусского фольклора), «Сказочник Зеленого царства» (жизненный и творческий путь белорусско-российского писателя Г. Л. Шакулова), «Белорусский очаг» (кукольный театр «Наша батлейка» ВГУ имени П. М. Машерова). Они адресованы педагогам, психологам и дефектологам учреждений дошкольного образования; педагогам-практикам, работающим в сфере педагогики детства; родителям детей дошкольного возраста; учителям начальных классов, учителям музыки и студентам педагогического факультета, а также могут быть использованы при организации дополнительного образования детей.

Музыкально-педагогический творческий проект «Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!» посвящен 80-летию освобождения г. Витебска от немецко-фашистских захватчиков и реализован студентами III курса специальности 1-03 01 07 Музыкальное искусство, ритмика и хореография (заочная форма получения образования). Исполнение песни витебского композитора М. Фрадкина «За того парня» (сл. Р. Рождественского) предполагало авторскую интерпретацию (аранжировка хоровых партий и аккомпанемента, создание хореографической композиции и, соответственно, небольшое изменение музыкальной формы). Видеозапись песни была дополнена фотографиями освободителей нашего города, фото- и видеоматериалами о г. Витебске в период Великой Отечественной войны. По результатам III Республиканского онлайн-конкурса экскурсионно-краеведческих презентаций «Земли родимой угол» в номинации «Сценическое искусство и музыкальное творчество» творческий проект «Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!» отмечен дипломом II степени (Приложение А) [6].

В рамках 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) кафедра музыки осуществляет научно-исследовательскую работу по теме

«Научно-методические основы подготовки педагога-музыканта с позиций методологии полихудожественного подхода». Соответственно, изучение учебной дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» происходит в данном контексте.

В процессе получения высшего образования студенты приобретают необходимые знания, умения и навыки, изучая учебные дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование», «Проектная деятельность в информационно-образовательной среде XXI века», «Основы проектной деятельности», «Организация творческих проектов в школе». Это в определенной мере обеспечивает осуществление подготовки к профессионально-компетентностной педагогической деятельности на основе самореализации и духовного развития личности.

Следует отметить, что вышеуказанные дисциплины базируются на ключевом понятии «проект», поэтому исторические и методологические аспекты педагогического проектирования, понятийный аппарат, биографические справки, контрольные вопросы, использованная и рекомендуемая литература могут быть едиными для ранее названных учебных дисциплин.

Учебная дисциплина **«Проектная деятельность в информационно-образовательной среде XXI века»** направлена на развитие у будущих учителей профессиональной (психолого-педагогической, информационной и коммуникативной) компетентности по организации проектной деятельности учащихся и активизации, и поддержке этой деятельности через освоение образовательных технологий и современных возможностей информационно-коммуникационных технологий. При этом значительное внимание уделяется формированию инновационного мышления и психологической готовности к развитию у обучаемых компетентностей, основанных на ценностях, знаниях и умениях, необходимых человеку в XXI веке; получению интегративного опыта проектной, исследовательской и информационной деятельности для применения его в педагогической практике [7].

Целью учебной дисциплины **«Основы проектной деятельности»** является расширение и углубление теоретических основ педагогического проектирования и практических навыков проектной деятельности в сфере образования. Приоритетными задачами выступают развитие навыков формулирования задач для индивидуальной и групповой проектной деятельности; формирование умений представления и защиты результатов проектной деятельности [8].

Учебная дисциплина **«Организация творческих проектов в школе»** содействует формированию профессиональной компетентности будущих учителей музыки (музыкальных руководителей и руководителей самодетельных коллективов) в аспектах широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и методов творческой деятельности. Это предполагает ориентацию обучающихся на формирование и закрепление навыков создания проекта в сфере педагогики и культуры,

а также постоянное совершенствование педагогических, психологических и культурологических знаний [9].

В результате изучения вышеназванных учебных дисциплин студент должен уметь адаптировать теоретические положения педагогического проектирования на область музыкально-педагогического проектирования; создать и защитить музыкально-педагогический проект; осуществлять рефлекссию на всех этапах музыкально-педагогического проектирования. Кроме того, проектная деятельность в рамках музыкального обучения, воспитания и образования позволит развивать продуктивное взаимодействие учреждения образования с социальными партнерами, учреждениями дополнительного образования и социокультурными институтами (музеями, театрами, клубами, библиотеками и др.), а также участвовать в решении социально значимых проблем региона.

Рассмотрим структуру предлагаемого учебника. Каждый его раздел построен по следующему алгоритму:

- теоретический материал;
- использованные источники;
- персоналии;
- глоссарий;
- контрольные вопросы;
- примерные темы рефератов, сообщений, исследований и т. д.;
- примерные тестовые задания, ответы на которые даны в Приложении Б.

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

Основной тезис современного понимания метода проектов можно представить следующим образом: «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить»

В текст учебника включены аббревиатуры с последующей расшифровкой. Представленный ниже список можно рассматривать как своеобразные ориентиры текста.

АВК — аудиовизуальный комплекс

БССР — Белорусская Советская Социалистическая Республика

ВГУ — Витебский государственный университет

ГУО — государственное учреждение образования

ИКТ — информационно-коммуникационные технологии

КНР — Китайская Народная Республика

МПД — музыкально-педагогическая деятельность
НИИ — научно-исследовательский институт
НОТ — научная организация труда
РАО — Российская академия образования
СССР — Союз Советских Социалистических Республик
США — Соединенные Штаты Америки
УМД — учебно-музыкальная деятельность
ЮНЕСКО (UNESCO — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) — специализированное учреждение Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

Использованные источники

1. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова; под ред. Б. В. Пальчевского. — Минск : Технопринт, 1999. — 288 с.
2. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : монография / Е. С. Полякова. — Минск : ИВЦ Минфина, 2009. — 542 с.
3. Музыкально-педагогическое проектирование : типовая учебная программа для высших учебных заведений по специальностям : 1-03 01 02 Музыкальное искусство, 1-03 01 04 Музыкальное искусство. Дополнительная специальность, 1-03 01 08 Музыкальное искусство. Специальные музыкальные дисциплины / сост. Н. Л. Кузьминич, Т. П. Королева. — Минск, 2011. — 12 с.
4. Музыкально-педагогическое проектирование : учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальностей : 1-03 01 07 Музыкальное искусство, ритмика и хореография, 6-05 0113 07 Музыкальное образование. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022.
5. Сусед-Виличинская, Ю. С. Формирование проектного мышления учителя музыки в рамках учебной дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» / Ю. С. Сусед-Виличинская // Наука — образованию, производству, экономике : материалы XVII (64) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 14–15 марта 2012 г. : в 2 т. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: А. П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. — Витебск, 2012. — Т. 2. — С. 411–413.
6. Сусед-Виличинская, Ю. С. Патриотическое воспитание студенческой молодежи средствами проектной деятельности / Ю. С. Сусед-Виличинская, И. А. Шарапова, Е. А. Кущина, М. П. Ткачева // Современное образование Витебщины. — 2024. — № 4(46). — С. 32–39.
7. Проектная деятельность в информационно-образовательной среде XXI века : учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальностей : 1-03 01 07 Музыкальное

искусство, ритмика и хореография, 6-05 0113 07 Музыкальное образование. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022.

8. Основы проектной деятельности : учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальностей : 1-03 01 07 Музыкальное искусство, ритмика и хореография, 6-05 0113 07 Музыкальное образование. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2023.

9. Организация творческих проектов в школе : учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальностей : 1-03 01 07 Музыкальное искусство, ритмика и хореография 6-05 0113 07 Музыкальное образование. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2023.

Персоналии

Масюкова Наталья Александровна — кандидат педагогических наук (1985), доктор педагогических наук (2001), доцент (1987), профессор (2011). Автор и соавтор более 150 научно-методических работ. Сфера деятельности: проектирование в системе образования. Область научных интересов: теория и методология научных исследований в сфере образования, теория и практика подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, проектирование в образовании, теория и практика дидактического сценирования; методология разработки социального компонента современной образовательной среды.

Полякова Елена Степановна — кандидат педагогических наук (1983), доцент (1988), доктор педагогических наук (2014), профессор кафедры музыкально-педагогического образования факультета эстетического образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», действительный член Международной ассоциации профессоров славянских стран. Основатель и руководитель научной школы «Становление и развитие личности человека в музыкально-образовательном процессе». Сфера научных интересов: проблемы философии музыки, совершенствования музыкального и музыкально-педагогического образования, философско-методологические, теоретические и практические аспекты становления профессионала, закономерности развития личности педагога-музыканта.

Глоссарий

Глоссарий — словарь определенных понятий или терминов, объединенных общей специфической тематикой. Данный термин происходит от греческого слова «глосса», что означает язык, речь. В Древней Греции глоссами называли непонятные слова в текстах, толкование которых давалось рядом на полях. Собрание глоссов впоследствии стало глоссарием.

Методологический аспект — этот аспект сводится к выбору методов и средств, необходимых при решении проблемы. В соответствии

с таким пониманием можно говорить об описательном, эмпирическом и теоретическом, индуктивном и дедуктивном, сравнительном, аналитическом, синтетическом и других подобных подходах. К данному аспекту относятся также те методологические установки и принципы, которыми исследователь руководствуется в своей поисковой деятельности: принципы наблюдаемости, проверяемости, простоты, непротиворечивости, соответствия и др.

Педагогический проект: по К. В. Сапегину, специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой для учащегося проблемы, завершающихся созданием продукта; по А. Д. Луниной, это документ, в котором намечены перспективы решений конкретных педагогических проблем. В проекте должны быть отражены идея, цели и план, где детально прописаны предлагаемые и применяемые формы и методы, ведущие к его реализации.

Педагогическое проектирование: по М. И. Мазурик, деятельность, осуществляемая в условиях образовательного процесса и направленная на обеспечение его эффективного функционирования и развития; по В. С. Безруковой, это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Проектирование образовательного процесса: по Г. Е. Муравьевой, это вид профессиональной деятельности учителя по осмыслению будущего отрезка образовательного процесса на основе анализа педагогической ситуации и выбора оптимального варианта его реализации.

Управленческая технология — это набор управленческих средств и методов достижения поставленных целей организации, включающий методы и средства сбора и обработки информации; приемы эффективного воздействия на работников; принципы, законы и закономерности организации и управления; системы контроля.

ВВЕДЕНИЕ

От качества системы образования, от уровня и интенсивности обучения и воспитания во многом зависит будущее всякого государства, его судьба.

От этого же, в первую очередь, зависит тот вклад в культуру человечества, который сможет сделать в будущем каждый народ.

Г. П. Щедровицкий [1, с. 3–4]

Современные исследователи используют в своем арсенале педагогическое проектирование, рассматривая его как специальное поле профессиональной деятельности для решения проблем развития образования (О. С. Анисимов, О. И. Генисаретский, Ю. В. Громыко, С. А. Крупник, Н. А. Масюкова, Б. В. Пальчевский, В. И. Слободчиков, Л. С. Смотрицкий, Г. П. Щедровицкий и др.). Вопросы методологии и теории проектирования раскрыты в научной литературе [2–12].

Существуют различные определения понятия «педагогическое проектирование»:

- практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности, например, предметом проектирования могут стать образцы будущих программ, учебников и т. д. (И. А. Колесникова);
- новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности (А. П. Тряпицына);
- прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на выполнение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е. С. Заир-Бек);
- способ нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности (Н. А. Масюкова);
- процесс создания и реализации педагогического проекта;
- специфический способ развития личности;
- технология обучения.

В последнее время по проблемам и результатам проектной деятельности в образовании защищены кандидатские [13–29] и докторские диссертации [30–35], изданы монографии [36–41], учебные пособия [42–50]. Растет число публикаций [51–70], в том числе размещенных на электронных ресурсах доступа [71–79].

По запросу «педагогическое проектирование» на сайте научной электронной библиотеки [80] из 70.555.861 публикаций было найдено 118.495 (в 2017 году пропорции составляли соответственно 19.072.052 и 2.579). Безусловно, анализировать все работы в рамках учебника не представляется целесообразным. Наша задача — показать широкий спектр направлений научной педагогической мысли. Можно выделить исследование В. В. Лущикова, в котором изложена точка зрения на организацию процесса становления готовности студентов к педагогическому проектированию воспитательного процесса. Автором была предложена и апробирована трехэтапная модель становления готовности к проектированию воспитательного процесса [59]. В статье В. А. Анищенко и Д. Ф. Искандаровой рассматриваются отдельные аспекты ценностного взаимодействия, при этом сами ценности понимаются как возможность сотрудничества преподавателя со студентами. Большое внимание уделяется педагогической ситуации как важнейшей составляющей педагогического взаимодействия. Освещены вопросы проектирования педагогических ситуаций при решении профессиональных задач [51]. Обоснование модели педагогической поддержки начинающих учителей посредством анализа их затруднений в проектировании образовательного процесса содержится в работе Г. Е. Муравьевой и Е. В. Куренной [81].

В специальной педагогической литературе определен уровень требований к профессионалу, способному к проектированию и последовательной деятельности по реализации проекта.

Если обучающимся проектированию передать сначала знания научного характера, выступающие в качестве необходимых средств осуществления проектировочной деятельности, затем — практико-методические знания относительно «втягивания» этих средств в акты проектирования плюс к этому возможность приобретения опыта такой деятельности, то мы вправе надеяться на появление у них соответствующей способности.

Н. А. Масюкова [82, с. 157]

Проектная деятельность требует от ее участника умения выделять и решать уникальные задачи, что подразумевает способность структурировать составные элементы, прогнозировать результаты деятельности с ориентацией на субъектов, актуализировать прошлый опыт для получения новых знаний, использовать ранее усвоенные способы деятельности в новых условиях, различать задачи и проблемы.

По мнению Н. А. Масюковой, процесс проектирования предполагает наличие и фиксацию следующих компонентов: разработку концептуальных оснований, стратегическое и тактическое планирование, технологические аспекты процесса, содержание ресурсного обеспечения проекта.

Выступая как замысел преобразований, концептуальные основания позволяют анализировать проблемы, разрешению которых может способствовать создаваемый проект. Это составляет содержание первого проблемного блока. Определение цели, подхода, принципов, плана, методов, методик и технологии целесообразно провести в последовательной реализации ценностного, целевого, теоретического и нормативного блоков, опираясь на разработанную Б. В. Пальчевским и Н. А. Масюковой схему составляющих концептуальной части проекта [82, с. 139] (рисунок 1).

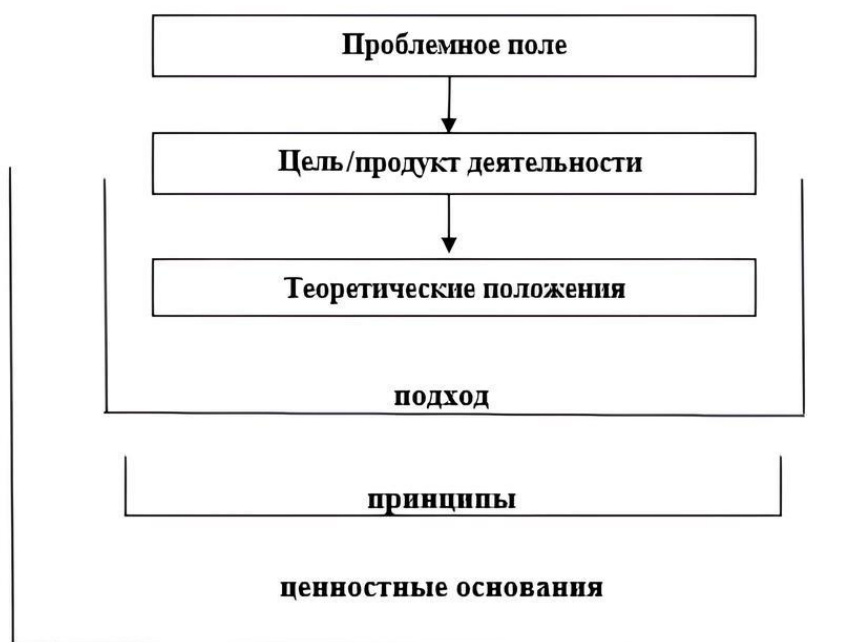


Рисунок 1. Составляющие концептуальной части проекта

Достаточно актуально и сегодня звучит мысль О. И. Генисаретского, высказанная еще в 70-х годах XX века: «Традиционные формы музыкального образования представляют модель ценностно-неадекватной ситуации. Преобразование данной ситуации в ценностно-адекватную возможно путем создания некоего продукта деятельности и внедрения его в систему музыкального образования. В этом случае возникает необходимость инициирования проектного действия, приводящего к изменению ценностно-неадекватной ситуации» [4].

Следовательно, можно утверждать, что любое проектное действие для его полноценной реализации требует грамотной разработки концептуальной части проекта. Эти знания, определяющие проектирование, опираются на основной закон организмического развития систем: каждый новый слой системы возникает на основе предшествующих как вторичный и вспомогательный, но затем становится главным, управляющим и подчиняет себе жизнь, функционирование и развитие всех других слоев системы [8].

Таким образом, в рамках музыкально-педагогического проектирования необходимо сначала построить простейшую модель, учитывая традиционные формы музыкального воспитания и обучения, а затем развернуть более сложную модель, сначала включающую первую модель как часть, а затем превращенную в элемент более сложной системы.

Методология — учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности человека. **Философия** выявляет общественно-историческую зависимость деятельности людей от уровня их развития и от характера разрешаемых ими проблем.

Задачей методологии становится выяснение, конструирование и преобразование схем деятельности, интегрированных в повседневный опыт человеческих индивидов. Методология представляет собой важный пункт осмысления и переосмысления современной культурной проблематики.

Внимание методологии к схемам обыденного поведения и мышлению людей объясняется тем, что в их повседневном опыте традиции и стандарты деятельности перестают играть прежнюю роль.

Осуществление новых нетрадиционных схем деятельности является уделом всё большего числа людей. Эффективность этой работы — вопрос существования и обновления современной культуры. Последняя живет и транспонируется в значительной мере благодаря тому, что, осмысливая собственную методологичность, культивирует общественно-гуманитарные измерения методологии.

Традиционно проблемы методологии разрабатывались в рамках философии. Однако в связи с дифференциацией сегодняшнего научного познания, усложнением понятийного аппарата, усиливающейся теоретизацией научного мышления, совершенствованием познавательных средств и методов дифференцируется и сфера методологии. В настоящее время методология выполняет два типа функций:

1. Выявляет смысл научной деятельности и ее взаимоотношений с другими сферами деятельности, т. е. рассматривает науку с точки зрения практики, общества, культуры, человека. Это философская проблематика.
2. Решает задачи совершенствования, рационализации научной деятельности, выходя за пределы философии, хотя и опираясь на разрабатываемые ею мировоззренческие и общеметодологические ориентиры и основоположения.

Использованные источники

1. Щедровицкий, Г. П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий. — М. : Касталь, 1992. — 415 с.

2. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. — М. : Экономика, 1991. — 415 с.
3. Анисимов, О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования / О. С. Анисимов. — М. : Экономика, 1991. — 352 с.
4. Генисаретский, О. И. Опыт методологического конструирования общественных систем / О. И. Генисаретский // Моделирование социальных процессов. — М. : Наука, 1970. — С. 48–63.
5. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2007. — 284 с.
6. Громыко, Ю. В. Проектирование и программирование развития образования / Ю. В. Громыко. — М. : МАРО, 1996. — 545 с.
7. Куницкая, Ю. И. Повышение квалификации педагогов в процессе проектирования / Ю. И. Куницкая ; под ред. Б. В. Пальчевского ; Нац. ин-т образования, Гродн. обл. ин-т повышения квалификации и переподгот. руководящих работников и специалистов образования. — Минск : Технопринт, 2001. — 215 с.
8. Пальчевский, Б. В. Образовательно-педагогические аспекты разработки и внедрения современных технологий обучения в учебных заведениях нового типа / Б. В. Пальчевский // Учебные заведения нового типа в национальной системе образования : материалы респ. науч.-метод. семинара, Минск, 20–23 апр. 1992 г. / под ред. А. П. Сманцера, А. В. Козулина. — Минск, 1993. — С. 13–16.
9. Пальчевский, Б. В. Оргдеятельностный проект и программы межинститутских экспериментальных курсов «Управление развитием региональной образовательной практики» / Б. В. Пальчевский, Н. А. Масюкова // Повышение квалификации в развивающемся образовательном пространстве: инновационные модели учебного процесса : материалы междунар. науч.-метод. конф., Минск, 19–21 нояб. 1996 г. / Ин-т повышения квалификации образования. — Минск, 1996. — С. 51–69.
10. 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.
11. Слободчиков, В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / В. И. Слободчиков // Экспертиза образовательных проектов : материалы междунар. науч.-метод. конф. «Повышение квалификации в развивающемся образовательном пространстве: инновационные модели учебного процесса», Минск, 19–21 нояб. 1996 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Акад. последипломного образования ; под ред. М. А. Гусаковского и Б. В. Пальчевского. — Минск, 1997. — С. 23–37.

12. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. — М. : Шк. культур. политики, 1995. — 800 с.

13. Дука, Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дука Наталья Александровна ; Омск. гос. пед. ун-т. — Омск, 1999. — 258 л.

14. Елисеенко, О. И. Педагогическое проектирование авторских учебных программ как условие развития педагогической культуры учителя в современной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елисеенко Ольга Ивановна ; С.-Петерб. акад. постдиплом. пед. образования. — СПб., 2006. — 195 л.

15. Задорин, К. С. Проектировочная деятельность как средство подготовки будущих учителей к воспитательной работе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Задорин Константин Сергеевич ; Челяб. гос. пед. ун-т. — Челябинск, 2005. — 185 л.

16. Казаринова, Т. А. Формирование умений проектировать музыкальную деятельность младших школьников у студентов педагогического колледжа в процессе музыкально-педагогической подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Казаринова Татьяна Александровна ; Уральск. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2005. — 162 л.

17. Кашель, Н. Н. Методы активного обучения в институте повышения квалификации кадров образования : теория и практика : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кашель Нина Николаевна ; Белорус. гос. ун-т. — Минск, 1998. — 23 с.

18. Княгиничева, И. А. Развитие умений педагогического проектирования у будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Княгиничева Ирина Анатольевна ; Оренбург. гос. пед. ун-т. — Оренбург, 2001. — 174 л.

19. Кралевиц, И. Н. Педагогические аспекты овладения обобщенными способами самостоятельной учебной деятельности (на примере обучения студентов заочного отделения педвуза) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кралевиц Ирина Николаевна ; Нац. ин-т образования. — Минск, 1998. — 20 с.

20. Крупник, С. А. Проектирование деятельностных систем образования: методолого-педагогические аспекты : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Крупник Сергей Александрович ; Нац. ин-т образования. — Минск, 1997. — 121 л.

21. Кручай, Е. В. Процесс педагогического проектирования: теоретико-методические основы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кручай Елена Викторовна ; Дальневост. гос. гуманитар. ун-т. — Хабаровск, 2006. — 226 л.

22. Куницкая, Ю. И. Повышение уровня квалификации педагогов-предметников в процессе освоения проектной деятельности (на примере работы с учебными программами) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Куницкая Юлия Ивановна ; Бел. гос. пед. ун-т имени Максима Танка. — Минск, 2001. — 169 л.

23. Микула, О. Н. Проектирование личностно ориентированной технологии обучения студентов в условиях информатизации образовательного процесса вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Микула Олеся Николаевна ; Ставроп. гос. ун-т. — Ставрополь, 2006. — 188 л.

24. Панчук, Т. А. Формирование готовности к проектной деятельности студентов факультетов технологии и предпринимательства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Панчук Татьяна Аркадьевна ; Бийс. пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. — Бийск, 2004. — 185 л.

25. Птицына, Н. А. Подготовка будущего учителя к педагогическому проектированию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Птицына Наталья Андреевна ; Тульс. гос. пед. ун-т имени Л. Н. Толстого. — Тула, 2009. — 168 л.

26. Сидорович, Н. А. Организационно-педагогические основы профессиональной подготовки авиационных специалистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сидорович Николай Андреевич ; Белорус. гос. пед. ун-т имени Максима Танка. — Минск, 1998. — 152 л.

27. Смотрицкий, Л. С. Социально-педагогический проект интегрированной учебно-производственной среды для профессиональной подготовки учащихся (на примере ПТУ сельскохозяйственного профиля) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Смотрицкий Леонид Степанович ; Нац. ин-т образования. — Минск, 1996. — 172 л.

28. Утяганова, З. З. Педагогическое проектирование как средство самореализации студента в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Утяганова Зимфира Зарифовна ; Оренбург. гос. ун-т. — Оренбург, 2009. — 194 л.

29. Шевцова, Т. В. Музыкально-проектная деятельность как фактор творческого развития учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шевцова Татьяна Владимировна ; Ин-т худож. образования Рос. акад. образования. — М., 2005. — 20 с.

30. Жук, А. И. Теоретические основы деятельности института повышения квалификации как центра развития образовательной практики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Жук Александр Иванович ; Белорус. гос. ун-т. — Минск, 1998. — 35 с.

31. Муравьёва, Г. Е. Проектирование образовательного процесса в школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Муравьёва Галина Евгеньевна ; Шуйс. гос. пед. ун-т. — Шуя, 2003. — 400 л.

32. Пархоменко, В. П. Воспитание творческой личности как цель образовательных систем (историко-методологический аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Пархоменко Владимир Павлович ; Нац. ин-т образования. — Минск, 1995. — 35 с.

33. Радионов, В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Радионов Виктор Евсеевич ; С.-Петерб. гос. техн. ун-т. — СПб., 1996. — 352 л.

34. Серкутьев, Г. В. Теория и практика подготовки кадров в высших профессиональных училищах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Серкутьев Геннадий Васильевич ; Нац. ин-т образования. — Минск, 1994. — 35 с.

35. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 ; 19.00.07 / Слободчиков Виктор Иванович ; Рос. акад. образования. — М., 1994. — 78 с.

36. Волченкова, Л. К. Научно-методическое обеспечение процесса педагогического проектирования многоступенчатой подготовки специалистов / Л. К. Волченкова. — Минск : Нац. ин-т образования, 1999. — 284 с.

37. Кочетова, А. А. Модульное проектирование культурно-образовательной среды как совместная инновационная деятельность субъектов образования : монография / А. А. Кочетова ; под ред. З. И. Васильевой. — СПб. : Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2009. — 257 с.

38. Лашук, А. Д. Моделирование специалиста-профессионала (методолого-педагогический аспект) / А. Д. Лашук. — Минск : Белорус. аграр. техн. ун-т, 1997. — 137 с.

39. Михайлова, Н. Н. Проектирование образовательных технологий в профессиональном колледже : монография / Н. Н. Михайлова. — М. : НИИРПО, 2007. — 246 с.

40. Смотрицкий, Л. С. Теория и практика взаимосвязи учебного и производственного процессов в агроПТУ / Л. С. Смотрицкий ; под ред. Б. В. Пальчевского. — Гомель : Б.и., 1997. — 157 с.

41. Юдин, В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса : монография / В. В. Юдин. — М. : Университетская книга, 2008. — 300 с.

42. Беликова, Л. Ф. Педагогическое проектирование в профессиональном обучении : учеб. пособие / Л. Ф. Беликова, Н. Е. Эрганова. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. — 87 с.

43. Горшенина, М. В. Проектирование и управление образовательными системами : учеб. пособие для слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и др. проф.-пед. работников / М. В. Горшенина, В. П. Сухинин, Ю. К. Чернова. — Самара : Сам. гос. техн. ун-т, 2004. — 177 с.

44. Жуков, В. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие по спец. «Педагогика и психология» (дополнительное образование) / В. А. Жуков. — СПб. : Изд-во СПбГТУ, 1996. — 36 с.

45. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков / Е. С. Заир-Бек. — СПб., 1995. — 234 с.

46. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ;

под ред. И. А. Колесниковой. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.

47. Методологическая культура педагога-музыканта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова [и др.] ; под ред. Э. Б. Абдуллина. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.

48. Музыкально-педагогическое проектирование : учеб. пособие. — Электрон. данные. — Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. — Деривативное электронное издание на основе печатного издания: Голешевич, Б. О. Музыкально-педагогическое проектирование / Б. О. Голешевич. — Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. — 276 с.

49. Муравьева, Г. Е. Педагогическое проектирование в деятельности школьного учителя : учеб.-метод. пособие для начинающих учителей / Г. Е. Муравьева, Е. В. Куренная, Е. А. Дубова. — Шуя : ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2011. — 109 с.

50. Самойлова, М. В. Педагогическое проектирование : учеб. пособие / М. В. Самойлова. — Симферополь : ИП Хотеева Л. В., 2019. — 124 с.

51. Анищенко, В. А. О педагогическом проектировании / В. А. Анищенко, Д. Ф. Искандарова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2008. — Т. 14. — № 1. — С. 64–68.

52. Жойкин, С. А. Теоретическое обоснование опыта проектирования деятельности учителя и учащихся / С. А. Жойкин // Эксперимент и инновации в школе. — 2011. — № 1. — С. 15–21.

53. Жук, А. И. Организация образовательного процесса в ИПК по моделированию авторских дидактических систем / А. И. Жук, Н. И. Запрудский // Адукацыя і выхаванне. — 1996. — № 10. — С. 93–98.

54. Калицкий, Э. М. Технологический подход к проектированию интегрированного урока / Э. М. Калицкий, О. А. Олекс // Адукацыя і выхаванне. — 1998. — № 1. — С. 79.

55. Кодирова, М. Э. Организация музыкально-педагогического проектирования в школе / М. Э. Кодирова // Вестник науки и образования. — 2020. — № 5(83). — С. 32–34.

56. Кругликова, Г. Г. Формы и методы организации самостоятельной работы студентов при обучении педагогическому и социальному проектированию / Г. Г. Кругликова // Вестник Нижневартковского государственного университета. — 2010. — № 1. — С. 66–71.

57. Крупник, С. А. К вопросу о проектировании новых образовательных технологий / С. А. Крупник, Л. С. Фридман, А. Д. Лашук, Б. В. Цитович // Высшая школа: состояние и перспективы : тез. докл. 2-й Междунар. науч.-метод. конф. / М-во образования Респ. Беларусь, Респ. ин-т высш. шк. и гуманитар. образования ; гл. ред. А. В. Гайсенок. — Минск, 1996. — С. 91.

58. Куренная, Е. В. Классификация затруднений учителя в педагогической проектировочной деятельности / Е. В. Куренная // Наука и школа. — 2012. — № 1. — С. 109–112.

59. Лущиков, В. В. Теоретическая модель становления готовности студентов к педагогическому проектированию воспитательного процесса / В. В. Лущиков // Мир науки, культуры, образования. — 2014. — № 1. — С. 78–81.

60. Муравьева, Г. Е. Исследование затруднений учителей в педагогической деятельности / Г. Е. Муравьева, Е. В. Куренная // Приволжский научный журнал. — 2012. — № 1. — С. 226–230.

61. Пальчевский, Б. В. Квалификация деятельности педагога. Основание и рефлексия экспериментального проектирования / Б. В. Пальчевский, Н. А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. — 1996. — № 1. — С. 39–48 ; № 2. — С. 71–79 ; № 3. — С. 84–97 ; № 5. — С. 58–66.

62. Сидоренко, В. Ф. Генезис проектной культуры / В. Ф. Сидоренко // Вопросы философии. — 1984. — № 10. — С. 87–92.

63. Сусед-Виличинская, Ю. С. Знакомство младших школьников с музыкальными произведениями белорусских композиторов для баяна в рамках проектной деятельности / Ю. С. Сусед-Виличинская, М. В. Чернецкая // Поиск. — 2015. — № 4. — С. 38–43.

64. Сусед-Виличинская, Ю. С. К методологии разработки технологии обучения / Ю. С. Сусед-Виличинская // Образование, повышение квалификации и региональное развитие : материалы междунар. конф. — Минск, 1994. — С. 84–86.

65. Сусед-Виличинская, Ю. С. Концептуально-содержательные и методологические аспекты социально-педагогического проекта «Народные традиции глазами жителей XXI века» / Ю. С. Сусед-Виличинская // Наука — образованию, производству, экономике : материалы XIX (66) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 13–14 марта 2014 г. : в 2 т. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И. М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. — Витебск, 2014. — Т. 2. — С. 334–336.

66. Сусед-Виличинская, Ю. С. Организационный этап социально-педагогического проекта «Учитель начальных классов — творческая личность» / Ю. С. Сусед-Виличинская // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14 нояб. 2013 г. / Белорус. гос. пед. ун-т имени Максима Танка ; редкол.: Н. В. Жданович, О. В. Азарко, В. Г. Игнатович [и др.]. — Минск, 2013. — С. 149–151.

67. Сусед-Виличинская, Ю. С. Разработка концептуальных оснований информационного музыкально-педагогического проекта для младших школьников «Цимбалы — душа народа» / Ю. С. Сусед-Виличинская, Ли Синьжунь // Педагогика и психология, культура и искусство : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика и психология, культура

и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования», Климовск, 3 дек. 2013 г. / Рос. нов. ун-т, Климовский филиал ; отв. ред.-сост. Ф. Ш. Салитова. — Казань, 2014. — Вып. VII. — С. 241–247.

68. Сусед-Виличинская, Ю. С. Слушание музыки на уроке в рамках проектной деятельности / Ю. С. Сусед-Виличинская // Наука — образованию, производству, экономике : материалы XXI (68) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 11–12 февр. 2016 г. : в 2 т. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И. М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. — Витебск, 2016. — Т. 2. — С. 244–246.

69. Сусед-Виличинская, Ю. С. Суть этапа «определение, анализ и фиксация проблемы» в процессе музыкально-педагогического проектирования / Ю. С. Сусед-Виличинская // Педагогика и психология, культура и искусство : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования», Климовск, 3 дек. 2013 г. / Рос. нов. ун-т, Климовский филиал ; отв. ред.-сост. Ф. Ш. Салитова. — Казань, 2014. — Вып. VII. — С. 454–460.

70. Хлоповских, Ю. Г. Проектировочная деятельность и проектировочная компетентность преподавателя высшей школы / Ю. Г. Хлоповских // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2015. — № 3. — С. 124–126.

71. Безрукова, В. С. Педагогическое проектирование урока / В. С. Безрукова // Основы педагогики. — URL: <http://psyera.ru/6418/pedagogicheskoe-proektirovanie-uroka> (дата обращения: 06.05.2025). — Текст : электронный.

72. Бирдина, Г. Р. Проектирование современного урока / Г. Р. Бирдина // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. — URL: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2012/09/09/proektirovanie-sovremennogo-uroka> (дата обращения: 11.05.2025). — Текст : электронный.

73. Педагогическое проектирование / Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Агеевская средняя общеобразовательная школа № 3 п. Центральный». — URL: http://www.ageevososh.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=190:2012-02-03-22-25-10&catid=104:2012-09-16-20-56-29&Itemid=96 (дата обращения: 03.04.2025). — Текст : электронный.

74. Рылова, Р. И. Методическая разработка «Как спроектировать открытый урок» / Р. И. Рылова // Центр дистанционного творчества. — URL: <http://indigo-mir.ru/metodicheskaya-razrabotka-kak-sproektirovat-otkrytyj-urok> (дата обращения: 15.05.2025). — Текст : электронный.

75. Савватеева, О. В. Проектирование учебного занятия : метод. рекомендации для преподавателей / О. В. Савватеева // Школа молодого педагога. — Чита, 2011. — URL: chpkol.ru/files/prepod/portf/8.doc (дата обращения: 13.04.2025). — Текст : электронный.

76. Татур, Ю. Г. О системе формирования (проектирования) образовательных программ в современном университете (концептуальные основы) / Ю. Г. Татур // Технические университеты как центры формирования инженерной элиты XXI века : материалы IV Энгельмейеровских чтений / Моск. гос. техн. ун-т им. Н. Э. Баумана. — М., 2002. — URL: http://lib.unidubna.ru/search/files/tehn_un/~tehn_un.htm (дата обращения: 27.03.2025). — Текст : электронный.

77. Юдина, И. А. Проектируем урок с ИКТ / И. А. Юдина // ПримWiKi. — URL: http://primwiki.ru/index.php/Проектируем_урок_с_ИКТ (дата обращения: 05.04.2025). — Текст : электронный.

78. Сергеева, Г. П. Проектирование рабочих программ и моделирование уроков в последипломном образовании педагогов-музыкантов: теория и практика / Г. П. Сергеева // Педагогика искусства. — 2014. — № 4. — С. 1–6. — URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine> (дата обращения: 15.05.2025). — Текст : электронный.

79. Маркова, С. М. Проектировочная деятельность педагога как творческий процесс / С. М. Маркова, В. Г. Горлова // Вестник Мининского университета. — 2014. — № 3. — URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour> (дата обращения: 17.05.2025). — Текст : электронный.

80. Научная электронная библиотека [сайт]. — URL: http://elibrary.ru/query_results.asp? (дата обращения: 08.02.2025). — Текст : электронный.

81. Муравьева, Г. Е. Педагогическая поддержка начинающих учителей при проектировании образовательного процесса / Г. Е. Муравьева, Е. В. Куренная // Научный поиск. — 2012. — № 3. — С. 11–14.

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

Персоналии

Анисимов Олег Сергеевич — методолог, философ, психолог, игротехник, семиотик, культуролог, основатель Московского методолого-педагогического кружка. Доктор психологических наук, профессор. Автор более 450 научных работ, в том числе более 160 книг. Участник и один из лидеров методологического движения, последователь Г. П. Щедровицкого.

Генисаретский Олег Игоревич — российский искусствовед, философ, общественный деятель. Окончил МИФИ (факультет электронно-вычислительных устройств и средств автоматики). Доктор искусствоведения. Главный научный сотрудник Института философии РАН, руководитель Центра синергийной антропологии ГУ «Высшая школа экономики», сопредседатель Религиозно-культурного диалога «Лицом к лицу». Автор ряда работ, входящих в канонический корпус текстов системодетельностной методологии.

Громыко Юрий Вячеславович — российский психолог, педагог, методолог. Председатель Экспертного совета по экспериментальной

и инновационной деятельности в образовании Департамента образования города Москвы, доктор психологических наук, лауреат премии Правительства РФ в области образования, профессор Британской школы социально-экономических исследований. Владеет английским, немецким и французским языками, может объясняться на японском, китайском, итальянском, испанском языках и читать на санскрите, древнегреческом и латыни.

Заир-Бек Елена Сергеевна — доктор педагогических наук, профессор. Область научных интересов: проблемы управления качеством в системах школьного образования, методология социально-педагогического проектирования, оценка результатов образовательных инноваций. Ключевые направления исследований: «Мониторинг систем образования», «Современные педагогические исследования в образовании».

Пальчевский Борис Васильевич — доктор педагогических наук, профессор. Автор и соавтор около 400 научно-методических работ. Сфера деятельности: проектирование образовательных систем. Область научных интересов: методология научных исследований, подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации, теория и практика разработки учебно-методических комплексов, проектирование в образовании, дидактическое сценирование.

Слободчиков Виктор Иванович — российский психолог, доктор психологических наук (1994), профессор (1995), член-корреспондент РАО (1996), состоит в отделении философии образования и теоретической педагогики, директор Института развития дошкольного образования РАО. С 2008 по 2013 г. являлся Президентом Российской макаренковской ассоциации, член Координационного совета по взаимодействию Министерства образования Российской Федерации и Московской патриархии Русской Православной Церкви. Он организатор практико-ориентированных, комплексных исследований в гуманитарной сфере. В настоящее время федеральный эксперт и куратор мегапроекта «Развитие образования в России», программы модернизации российского образования.

Тряпицына Алла Прокофьевна — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор. Специалист в области теории и практики школьного и многоуровневого образования. Область научных интересов: теория школьного и педагогического образования, педагогическое науковедение. Большинство исследований посвящено проблемам построения образовательной программы как индивидуального маршрута ученика, обоснованию социокультурных изменений современного школьного образования, разработке подходов к проектированию стандартов высшего профессионального педагогического образования, характеристике компетентностного подхода в педагогическом образовании, созданию научно-методического обеспечения региональных программ развития образования, повышению качества педагогических исследований и совершенствованию экспертной деятельности в педагогике. Автор более 15 научных трудов.

Щедровицкий Георгий Петрович (1929–1994) — советский философ и методолог, общественный и культурный деятель, создатель системомыследеятельностной методологии, основатель Московского методологического кружка, идейный вдохновитель «методологического движения». Круг интересов и размах научного творчества Г. П. Щедровицкого был чрезвычайно широк и разнообразен: педагогика и логика, методология системно-структурных исследований и разработок, философия науки и техники, проектирования и организации.

Глоссарий

Концепция (от *conceptio* — понимание, система): по материалам сети Интернет, определенный способ понимания (трактовки, восприятия) какого-либо предмета, явления или процесса; руководящая идея для их систематического освещения; основная точка зрения на предмет; по С. И. Самыгину, одна из форм проектирования, посредством которой излагаются основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов. Как правило, концепция строится на результатах научных исследований. Несмотря на довольно обобщенный и абстрактный характер, она имеет большое практическое значение. Задача концепции — изложить теорию в конструктивной, прикладной форме. Таким образом, любая концепция включает в себя только те положения, идеи, взгляды, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе.

Концептуальные основания выступают как замысел преобразований, определяющими условиями которого являются цель и продукт деятельности. Смысловое ядро замысла составляют теоретические положения, раскрывающие основное содержание будущей деятельности в рамках социально-педагогической системы «учитель–ученик».

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

Стратегическое и тактическое планирование (по В. И. Загвязинскому). Стратегическое планирование связано с формированием (осознанием) целей, анализом объективных и субъективных условий педагогической ситуации, педагогическим прогнозом, выработкой идей и замыслов, определением общей логики проектной деятельности. На тактическом уровне происходит конкретизация общей логики в систему методов и приемов, применительно к проектной ситуации.

Ресурсное обеспечение — система элементов, обеспечивающая реализуемость проекта (людские ресурсы, нормативно-правовые документы, методические, технико-методические, финансовые, материально-технические и т. д. ресурсы).

Тезаурус (от греч. *θησαυρός* — сокровище): в общем смысле — специальная терминология, более предметно — словарь, собрание сведений, корпус или свод, полномерно охватывающие понятия, определения и термины специальной области знаний или сферы деятельности, что должно способствовать правильной лексической, корпоративной коммуникации (пониманию в общении и во взаимодействии лиц, связанных одной дисциплиной или профессией); в современной лингвистике — особая разновидность словарей, в которых указаны семантические отношения (синонимы, антонимы, паронимы, гипонимы, гиперонимы и т. п.) между лексическими единицами. Тезаурусы являются одним из действенных инструментов для описания отдельных предметных областей.

Технологические аспекты процесса проектирования предполагают знание и владение педагогическими технологиями, т. е. описание характеристик средств и способов их применения, необходимых для перехода исходного материала деятельности от одного промежуточного состояния к другому, вплоть до достижения конечного продукта.

Контрольные вопросы

1. Обоснуйте актуальность проектной деятельности в музыкальной педагогике.
2. Конкретизируйте теоретические положения по сущности проектирования в образовании.
3. В чьих работах раскрываются методологические подходы к педагогическому проектированию?
4. Какое определение понятия «педагогическое проектирование» Вам ближе по сути? Объясните, почему?
5. Определите те теоретические положения, в которых Вы не совсем разобрались. Составьте схему затруднения в виде логической цепочки из ключевых слов и наметьте пути выхода из данного затруднения (поиск дополнительной литературы, создание тезауруса, разработка вопросов для конкретизации затруднения и т. д.).

Примерные темы рефератов, сообщений, исследований и т. д.

1. Аннотация статьи (монографии, электронного ресурса и т. д.) по теме педагогического проектирования за последний год.
2. Биографическая справка о пяти любых авторах из списка использованных источников.

РАЗДЕЛ 1

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Интернет-ресурсы и научно-методическая литература предоставляют богатый спектр информации о становлении и развитии проектного обучения. Краткий экскурс в историю зарубежного и отечественного опыта использования метода проектов позволит познакомиться с его особенностями и персоналиями [1; 2], определить алгоритм разработки и реализации проектов.

Изначально термин «проект» применялся в архитектуре XVI века в Римской школе искусств. Постепенно в этой же школе искусств он начинает употребляться и в педагогическом контексте. Проекты определялись как самостоятельно выполненные задания, своеобразный конкурс, на основе результатов которого лучшие могли быть зачислены в мастер-классы.

Проектной деятельности того периода были присущи следующие признаки:

- ориентация на самостоятельную деятельность;
- ориентация на действительность;
- ориентация на продукт.

Впоследствии произошла экстраполяция основных положений проектирования из архитектурного дела в инженерное. Опыт Западной Европы стал распространяться в Америке.

Именно Америка в конце XIX века явилась центром развития педагогической мысли в этом направлении. По данному поводу методисты И. Трояновский и С. Тюрберт в 1925 г. писали: «Школьная система Северо-Американских Соединенных Штатов имеет за собой то великое преимущество, что она никогда не была втиснута в рамки государственного централизма; американские условия жизни давали полный простор развитию свободной инициативы и педагогической предприимчивости... Америке не нужны бесплодные мечтатели, идеалисты, нужны практические деятели, смелые, предприимчивые, способные добиваться поставленных целей» [3, с. 77].

Пристальный интерес к проектному методу в США был обусловлен, с одной стороны, социальным заказом общества и требованиями современности, а с другой — особенностями менталитета американской нации.

Впервые метод привлек к себе внимание в конце XIX века в сельскохозяйственных школах США. Он также применялся в качестве средства подготовки инженеров в Политехническом институте Ренсселера со времени основания — 1824 г. Термин «проект» впервые в США употребил в 1908 г. заведующий отделом воспитания сельскохозяйственных школ США Д. Снеджен, назвав ряд заданий для выполнения на дому, которые

дети фермеров из-за нерегулярного посещения школы получали от учителей, «домашним проектом» [4, с. 9].

В 1911 г. Бюро воспитания США узаконило этот термин. Считается, что метод проектов был разработан американским философом и педагогом Джоном Дьюи и его ученицей Хелен Паркхерст. Теоретической основой метода проектов стала педагогическая концепция Дж. Дьюи, в которой большое значение придавалось обучению через деятельность. Профессор Уильям Херд Килпатрик, ученик известного педагога, охарактеризовал метод проектов как метод планирования целесообразной деятельности в связи с разрешением какого-нибудь учебного задания в реальной жизненной обстановке, как деятельность, выполненную от всего сердца, с высокой степенью самостоятельности детей, объединенных общим интересом. Джон Дьюи предлагал обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, исходя из его личного интереса именно в таком знании. Поэтому чрезвычайно важно было показать детям их собственную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Почему необходимо определить проблему, взятую из реальной жизни, знакомую и значимую для ребенка, для решения которой ему нужно приложить полученные знания и новые, которые еще предстоит приобрести.

Учитель может подсказать источники информации или просто направить ученика, подсказать путь, по которому ему двигаться в решении задачи. В итоге ученики, каждый самостоятельно и все вместе, должны решить проблему, применив знания из разных областей, и получить реальный и осязаемый результат. Решение проблемы, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности.

Профессор У. Х. Килпатрик считал, что дети должны не только исследовать и самостоятельно экспериментировать, но и самостоятельно ставить для себя экспериментаторские задания: пусть они измышляют и строят проекты, пусть самостоятельно добиваются их осуществления. При этом роль педагога видоизменяется: он уже не инструктор-советник, он — инструктор-организатор, вся роль которого сводится к распределению, организации материала; что же касается самой инициативы, самих исследовательских заданий, то они должны исходить не сверху, а снизу, т. е. от учащегося.

Джон Дьюи критиковал некоторые идеи своего ученика У. Х. Килпатрика и подчеркивал, что не стоит выстраивать все образование вокруг проектного метода, так как он кратковремен, непостоянен, часто случаен и тривиален, что явно недостаточно для полноценного образования. Знание, которое учащиеся получают в процессе проектной деятельности, отличается техничностью и дает мало теории, поэтому Дж. Дьюи рекомендовал сочетать метод проектов с другими методами. Совершенно очевидно, что речь идет не о методе в обычном, узком смысле этого слова, иначе говоря, не о технике преподавания.

В то время проект-метод стал сенсацией в Соединенных Штатах, им живо интересовались американские педагогические журналы, посвятившие ему целый ряд статей, в том числе и критических.

Профессор Е. Коллингс, организатор продолжительного эксперимента в одной из сельских школ штата Миссури, предложил первую в мире классификацию учебных проектов. Он выделил четыре группы:

1. Проекты игр — детские занятия, непосредственной целью которых являлось участие в групповой деятельности (различные игры, народные танцы, драматические постановки и т. д.).

2. Экскурсионные проекты, предполагавшие целесообразное изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью.

3. Повествовательные проекты, которые ставили целью получение удовольствия от создания рассказа в самой разнообразной форме: устной, письменной, вокальной (песня), художественной (рисунок), музыкальной (игра на музыкальном инструменте) и т. п.

4. Конструктивные проекты, нацеленные на создание конкретного, полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, приготовление какао для школьного завтрака, строительство сцены для школьного театра и др.

В экспериментальной школе, работавшей под руководством Е. Коллингса исключительно по методу проектов, за первый год обучения было задумано, реализовано и доведено до конца самими детьми 58 экскурсионных проектов, 54 проекта игр, 92 конструктивных проекта, 396 повествовательных проектов. Следует отметить, что руководителем всех шестисот проектов являлась единственная учительница этой школы. Лишь на следующий год была нанята вторая учительница.

Кратко охарактеризуем особенности проектной деятельности профессора Е. Коллингса. Особое внимание уделялось обязанностям учителя, которые заключались в предоставлении своим ученикам возможности продолжения их деятельного участия в реальном мире, их окружающем, мире игры, спорта, естественных явлений, социального общения и занятий. Свобода волеизъявления и деятельный контроль над тем, чтобы свобода действительно находила себе выражение, не подавлялась и не превращалась в нечто механическое. Учитель предстает как равный среди равных (в смысле права на инициативу), но в то же время он — первое ответственное лицо во всяком споре, в каждом безвыходном положении; когда все детские силы исчерпаны, за ним остается последнее слово, ни один атом детской инициативы не должен пропасть даром, всякий предложенный проект должен быть принимаем на учет, должен записываться, всякое предложение подлежит обстоятельному обсуждению; только после этого можно выбрать лучший проект путем голосования.

Учитель должен руководствоваться при выборе проектов следующими критериями:

- достаточно ли активно проект захватывает детей;

- таит ли он в себе возможность успешного осуществления;
- присуща ли ему способность пробудить в детях другие виды активности, т. е. повлечь за собою другие проекты.

Помимо основной функции, помощи детям в свободном выборе проекта, существует целый ряд других: помощь детям в планировании проекта, практическом его осуществлении и, далее, в критике конечных результатов, т. е. планирование, выполнение, критика — все это должно быть делом самих детей, а не являться результатом какого-либо плана, прекрасно проработанного учителем. В итоге, учительская помощь сводится к:

- снабжению детей всякого рода материалами, справочниками, инструментами и пр.;
- обсуждению различных способов преодоления возникших затруднений путем косвенных, наводящих вопросов;
- одобрению или неодобрению различных фаз рабочей процедуры.

В России идеи проектного обучения связаны с именем выдающегося русского педагога П. Ф. Каптерева, который считал, что проектное обучение направлено на всестороннее упражнение ума и развитие мышления. Проектное обучение в России развивалось параллельно с разработками американских ученых и связано с именами П. П. Блонского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. Н. Шульгина, Н. К. Крупской, М. В. Крупениной, Е. Г. Кагарова. Еще в 1905 г. под руководством русского педагога С. Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. С. Т. Шацкий подчеркивал драгоценность уже накопленного детьми опыта, который они получали из жизни собственными силами. Это составляло исходную позицию его педагогического метода, точку его опоры. Рядом с этим неорганизованным детским опытом школа должна была предоставить организованный ею опыт и сопоставить личный опыт ребенка с опытом готовых знаний. Три формы опыта — личный, организованный и готовый (опыт человечества, расы, нации) — действуют в жизни отчасти прерывисто, скачками. Методическая задача заключается, по мнению педагога, в том, чтобы связать в единый процесс, поставить в обдуманную нами зависимость эти три вида опытной деятельности ребенка, школы и жизни. Опыт — исходная точка метода, упражнение — его закрепляющая часть. С. Т. Шацкий вместе со своими единомышленниками пришел к выводу: реальный опыт личности выявляется педагогом до проведения проекта; организованный проект основывается на том, как оценивает педагог опыт, приобретаемый учащимися; проект содержит знания, накопленные человечеством по проблеме проекта; упражнения определяются так, чтобы учащийся приобретал необходимые навыки [5, с. 199].

В 20-х годах XX века метод проектов привлек внимание советских педагогов. В разработках Н. К. Крупской и М. В. Крупениной метод проектов рассматривается как метод, комплексно реализующий ряд следующих

принципов: самостоятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализация субъектной позиции ребенка в педагогическом процессе, взаимосвязь педагогического процесса с окружающей средой. Неотъемлемой частью проектов (в отличие от американских) была трудовая и общественно полезная деятельность. Метод проектов широко использовался в практике воспитания (в работе пионерских отрядов и т. п.).

В. Н. Шульгин придавал большое значение применению в школе активных методов. Проектная система мыслилась В. Н. Шульгиным как синтезированная форма, призванная вывести школу на качественно новый этап развития, обеспечивающая новые формы организации физического и умственного труда, а также разнообразной деятельности [6, с. 16–17].

Однако полная подмена уроков выполнением социальных проектов привела к резкому снижению уровня школьного обучения. По причине педоцентристского подхода и универсализации метода, недостаточной продуманности последовательности его внедрения постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 году метод проектов был осужден и с этого периода стал считаться непедagogическим. Запрет метода проектов положил конец всем экспериментам в подобном направлении, как в области обучения, так и в воспитании детей.

Исследователи истории педагогики отмечают, что использование «метода проектов» в советской школе в 1920-е гг. действительно привело к недопустимому падению качества обучения. В качестве причин этого явления выделяют отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами; слабую разработанность методики проектной деятельности; гипертрофию «метода проектов» в ущерб другим методам обучения; сочетание «метода проектов» с педагогически неграмотной идеей «комплексных программ».

С тех пор в России не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике. Вместе с тем в зарубежной школе он развивался активно и весьма успешно. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи, его метод проектов нашли широкое распространение и приобрели большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников.

В 60-е годы XX века метод проектов пережил свое второе рождение на Западе.

Сегодня можно выделить три основных изменения в теоретических подходах к методу проектов:

- реализация метода проектов на основе традиционного образования, о чем говорил еще Дж. Дьюи;

– осознание необходимости планирования учителем проектной деятельности учащихся (это касается темы проектов, места в содержании учебной дисциплины, методов исследования и др.);

– возможность изучения детьми не только реальных жизненных проблем, но и проблем, имеющих вымышленный характер.

Мировое сообщество осознает, что востребовано такое образование, которое носило бы творческий характер и стало фундаментом нового мышления. На пороге XXI века (1996 год) Международная комиссия по образованию в своем докладе, представленном ЮНЕСКО, провозглашает четыре основополагающих принципа, на которых должно строиться образование в современном мире. Сформулированы эти принципы в самом общем виде, они представляют собой ключевые элементы взаимодействия человечества в целом и обучения его совместной жизни.

Первый принцип реализован в требовании *научиться жить вместе*, расширяя знания о других, их истории, культуре, традициях и образе мышления. Благодаря осознанию растущей взаимозависимости может быть выработан новый подход к совместному взаимодействию, анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, успешному осуществлению мировых проектов или мирному разрешению неизбежных конфликтов.

Второй принцип связан с необходимостью *научиться приобретать знания*. Прогресс в экономической и социальной деятельности предполагает сочетание широких общих культурных знаний с глубоким постижением ограниченного числа дисциплин. Общий культурный уровень является основой для непрерывного образования и овладения знаниями в течение всей жизни. При этом процесс обучения должен выполнять три функции: *приобретения, актуализации и использования знаний*.

Третий принцип сформулирован как требование *научиться работать*, совершенствоваться в своей профессии, приобрести компетентность, дающую возможность справляться с непредвиденными ситуациями. Высокая квалификация станет доступной, если учащиеся и студенты будут в процессе учебы включены в различные формы профессиональной и социальной деятельности.

Четвертый принцип — *научиться жить* особенно актуален, поскольку XXI век требует от человека большей самостоятельности, способности к оценке, усилению личной ответственности. Ни один из талантов человека не должен остаться невостребованным. В каждом спрятаны сокровища: индивидуальная и общечеловеческая память, способность к размышлению, воображение, эстетическое чувство, физические возможности, способность к общению и др. Отсюда вытекает необходимость самопознания и самореализации личности.

Именно эти принципы, сформулированные в наиболее общем виде, стали основой современной парадигмы образования, отражающей кардинальные изменения взглядов на место человека в мире, роль образования

в сегодняшнем обществе, сутью которого признаются творческое преобразование мира, расширение функций обучения, предполагающее инновационный и опережающий его характер, и возможность человека активно созидать собственное будущее [7].

К личностным качествам человека, «жителя» XXI века в контексте совершенствования образовательного процесса предъявляются новые требования. Они существенно отличаются от умений и качеств, характерных для уровня прошлого столетия. И термин «житель» целесообразно рассматривать не как человека, проживающего в какой-либо местности, а как человека обучающегося или работающего. Постоянно меняющаяся реальность (глобализация экономики, разнообразие и расширение культурных контактов, технологические перемены и т. д.) требует специальных навыков и компетенций. Разработанная концепция «навыков XXI века» (XXIst Century Learning Skills) не только помогает устранить недостатки традиционной системы образования, но и предлагает новые пути для развития образовательных технологий, реализации жизненных целей, построения личной карьеры и эффективного реагирования на новые ситуации [8; 9].

Специальные навыки и компетенции, необходимые для успешного образования и личностного развития, представлены на рисунке 2.

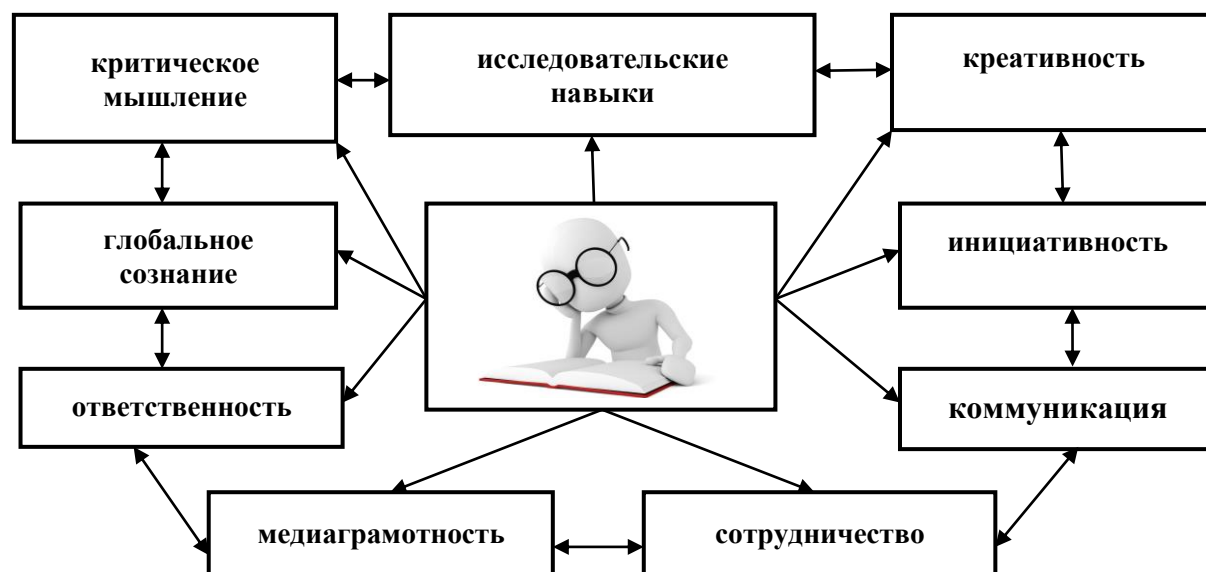


Рисунок 2. Умения и качества «жителя» XXI века

Наличие **критического мышления** облегчает решение проблем, помогает анализировать, интерпретировать и обобщать полученную информацию посредством рассуждений. Развитие критического мышления и умение решать проблемы предполагают, прежде всего, выяснение причинно-следственных связей, основательное доказательство и понимание идей. Все это приводит к осуществлению выбора и принятию комплексных решений.

Креативность является одним из самых востребованных качеств личности в современном мире. Данный термин возник в середине XX века благодаря американскому психологу Дж. Гилфорду. Хотя креативность и связана с творчеством, но не является его синонимом. Креативность — это, прежде всего, способность создавать что-то новое с помощью воображения и артистизма, проявляя любопытство и попытки самовыражения, используя различные инновационные идеи. Другими словами, креативность выступает как способность личности к оригинальности и инновационности в деятельности; умение развить, внедрить и донести иную идею окружающим; открытость и содействие новым и разнообразным перспективам; работа над творческими идеями для внесения весомого и полезного вклада в область внедрения инновации.

Инициативность (как осознанное стремление к преобразованию) взаимосвязана с такими личностными качествами, как настойчивость, самодисциплина и способность к адаптации. Умение планировать свою деятельность в соответствии с выбранной целью и высоким уровнем исполнения, самостоятельное выполнение работы с учетом этических норм (пунктуальность, объективность, надежность, усердие и т. д.) позволяют качественно реализовать решение существующей проблемы. Инициатива и самонаправленность неразрывно связаны с потребностью к саморазвитию. Это, прежде всего, осознание собственного понимания обучения и своих потребностей в обучении; выход за пределы имеющегося мастерства и (или) требований учебной программы для исследования и расширения своего собственного учебного опыта и достижения собственных целей обучения. Выделение главных задач и осуществление их без внешнего постороннего присмотра требует эффективного использования времени и распределения рабочей загрузки. А проявление инициативы по улучшению навыков для достижения высокого профессионального уровня обусловлено желанием и способностью учиться на протяжении всей жизни.

Еще в 1909 г. американский социолог и социальный психолог, профессор Мичиганского университета Чарльз Хортон Кули определил **коммуникацию** как механизм, посредством которого становится возможным существование и развитие человеческих отношений с помощью мимики, общения, жестов, тона голоса, слов, письменности, печати, железных дорог, телеграфа, телефона и самых последних достижений по завоеванию пространства и времени [10]. **Коммуникация** включает навыки качественного устного и письменного общения, умение говорить публично и внимательно слушать.

Наличие коммуникативных навыков и навыков **сотрудничества** во многом облегчает работу в команде. На современном этапе развития общества возникла необходимость эффективного сотрудничества с различными группами в условиях неоднозначности и изменения приоритетов, достижения компромисса с целью осуществления общей задачи, принятия

ответственности за результаты совместной работы. Каждому человеку, независимо от возраста и социального статуса, важно понять и осознать роль эффективного общения (устного, письменного, с помощью мультимедиа средств в различных формах и условиях).

Медиаграмотность определяется как быстрый и эффективный поиск информации, ее критическая и компетентная оценка, творческое использование полученных данных для решения проблемы, грамотное понимание этических и правовых вопросов, связанных с доступом к информации и ее применением. Особое внимание следует обратить на грамотность в области информационно-коммуникационных технологий при использовании их как инструмента для общения, исследований, организации и оценки информации.

Ответственность как качество личности — достаточно емкое понятие, включающее гражданскую, этическую и социальную грамотность, личная и социальная ответственность. Ответственность педагога — это профессионально-этическое качество. Оно выражается в умении и готовности предвидеть результаты педагогической деятельности и нести за нее ответственность. Эта позиция не может быть рассмотрена вне лидерских качеств учителя. Ведь решение педагогических проблем невозможно без навыков влияния на учащихся или коллег, использования их сильных сторон для достижения общей цели, педагогической этики и деятельности в соответствии с общественными интересами.

Современное общество, интегрированное различными культурами, требует не простого сосуществования, а признания их различий для перспективного использования в целях повышения качества работы. Мультикультурная компетентность и гуманизм определяют такое важное понятие, как **глобальное сознание**. Еще в 70-х годах XX века ученые обратили внимание широкой общественности на то, что человеческие качества в большинстве случаев формирует именно система образования. Именно от качества образования зависит ценностная ориентация и представление о перспективном развитии как отдельного человека, так и общества в целом [11].

Образование в информационном обществе перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний, оно становится способом информационного обмена личности с окружающими людьми. Обмена, который совершается на протяжении всей ее жизни и предполагает не только усвоение, но и генерирование информации. Таким образом, внимание к педагогическому проектированию — это не просто отражение модного веяния в современном образовании. Оно исторически обусловлено объективной необходимостью развития у субъектов педагогической деятельности проективного воображения, мышления, способа действий.

И. А. Колесникова [12]

Проект — особая философия образования: философия цели и деятельности, результатов и достижений, далекая от формирования чисто теоретической образованности. Она была отторгнута советской школой, прославившейся качеством знаний. Она принята школой сегодняшнего дня, потому что позволяет органично соединить несоединимое — ценностно-смысловые основы культуры и процесс деятельной социализации.

Для эффективного применения метода проектов необходимо учесть те недостатки, которые имели место при его внедрении и, несомненно, взять на вооружение то хорошее, что было создано отечественной и зарубежной школой (принцип отбора проектов, использование метода проектов в воспитательной работе, подходы к классификации проектов, функция учителя и этапы реализации проектов).

Умение применить метод проектов — показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно трансформирующимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Следует отметить, что освоение проектной деятельности на современном этапе приобретает массовый характер. Прежде всего, это обусловлено актуальностью поиска источников новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов. Ведь характер мотивации и знаний, важных для человека на каждом этапе его жизни, постоянно меняется, а научные сведения имеют тенденцию устаревать.

Внимание к педагогическому проектированию обусловлено объективной необходимостью развития у субъектов педагогической деятельности проектного мышления и рефлексивного осознания полученных знаний (результатов) в информационном пространстве, объемы которого постоянно и стремительно увеличиваются.

Безусловно, педагогическое проектирование является личностно ориентированным действием. Как показал анализ ряда программ и учебных пособий, личностная ориентация приобретает более глобальные масштабы, поскольку составитель программ и учебных пособий является сотрудником конкретного учреждения высшего образования и в определенной мере способствует формированию его имиджа.

В качестве примера рассмотрим несколько рабочих программ различных учреждений высшего образования.

Рабочая программа учебной дисциплины «Основы педагогического проектирования» (составитель — кандидат педагогических наук, доцент Е. А. Гилева) разработана на уровне прикладного бакалавриата федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (направление подготовки — 44.03.01 Педагогическое образование, профиль — «Технология»).

Целью освоения дисциплины является ознакомление студентов со спецификой педагогического проектирования и обучение их технологии разработки и реализации педагогических проектов. Предлагаемый для изучения теоретический материал систематизирован по темам:

1. Введение в педагогическое проектирование.
2. Методология педагогического проектирования.
3. Проектирование учебных программ.
4. Проектирование профессионального развития педагога.

Следует отметить логические акценты данной программы на концептуально-содержательные компоненты и программно-методическое обеспечение содержания образовательной программы в процессе ее проектирования. Соответственно, особое внимание отводится проектированию профессиональной педагогической карьеры в рамках профессионального стандарта педагога (содержание деятельности, трудовые функции, требования к образовательному уровню) [13].

Рабочая программа дисциплины «Основы проектной деятельности» (составитель — О. В. Исаакян, кандидат психологических наук, доцент) составлена для обучения в бакалавриате (филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани): направление подготовки — 44.03.05 Педагогическое образование, профиль — «История, обществознание».

Данная программа обсуждалась на заседаниях двух кафедр филиала Кубанского государственного университета: профессиональной педагогики, психологии и физической культуры; истории, обществознания и педагогических технологий.

В качестве цели изучения учебной дисциплины «Основы проектной деятельности» определено формирование у студентов следующих компетенций: способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; умение участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с применением информационно-коммуникационных технологий).

В соответствии с указанными компетенциями формулируются задачи дисциплины:

- приобретение навыков разработки основных и дополнительных образовательных программ;
- овладение проектной деятельностью с целью формирования профессиональной компетентности и проектирования собственной деятельности как будущего педагога;
- использование методов проектно-исследовательской деятельности [14].

Рабочая программа учебной дисциплины «Педагогическое проектирование процесса музыкального образования и воспитания школьников» (составитель — кандидат педагогических наук, доцент Н. А. Порошина) предназначена для II ступени получения высшего образования в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (программа подготовки — академическая магистратура, профиль — «Музыкальное образование»). Целью освоения данной дисциплины является формирование системы знаний о научно-практических основах педагогического проектирования процесса музыкального образования и воспитания школьников, расширение теоретических и методических представлений о способах осуществления музыкально-педагогической деятельности [15].

Целью рабочей программы по дисциплине «Проектирование музыкально-образовательных программ» (составитель — заведующий кафедрой музыкального образования, кандидат педагогических наук, доцент А. П. Хмелёва) является формирование умений разрабатывать учебные программы в области музыкального образования. В рамках обучения в магистратуре по специальности «Музыкальная педагогика» (направление подготовки 53.04.06 Музыкознание и музыкально-прикладное искусство) в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Челябинский государственный институт культуры» будущие магистры педагогики осваивают базовые теоретико-методологические и технологические знания в области проектирования музыкально-образовательных программ; формируют умения осуществлять проектирование музыкально-образовательных программ на основе личностной профессиональной позиции в контексте системного подхода; формируют ценностное и творческое отношение к процессу проектирования музыкально-образовательных программ [16].

В Республике Беларусь разработана типовая учебная программа по дисциплине «Музыкально-педагогическое проектирование», предназначенная для специальностей 1-03 01 07 Музыкальное искусство, ритмика и хореография и 1-03 01 08 Музыкальное искусство и мировая художественная культура для I ступени получения высшего образования. Эта учебная дисциплина призвана содействовать формированию профессиональной компетентности будущих учителей музыки в области уровневого проектирования составляющих учебного процесса (учебного курса/модуля, факультативного курса/модуля, учебного занятия, воспитательного мероприятия, педагогической ситуации, педагогического шага), стимулированию личного профессионального развития студентов. На основе типовой программы разработаны рабочие программы по учебной дисциплине «Музыкально-педагогическое проектирование» в учреждениях образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (составители — кандидат педагогических наук, доцент Т. П. Королева, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания искусства Т. Г. Жилинская),

«Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (составитель — старший преподаватель кафедры музыкального искусства А. А. Брагина), «Могилевский государственный педагогический университет имени А. А. Кулешова» (составитель — доктор педагогических наук, доцент Б. О. Голешевич), «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» (составитель — кандидат педагогических наук, доцент Ю. С. Сусед-Виличинская). Представлен электронный учебно-методический комплекс «Музыкально-педагогическое проектирование» (составители — доктор искусствоведения, доцент Ю. Ю. Захарина, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания искусства Т. Г. Жилинская).

Таким образом, на первой ступени получения высшего образования (бакалавриат) процесс педагогического проектирования осуществляется на уровне формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки в области уровневого проектирования составляющих учебного процесса. На второй ступени получения высшего образования (магистратура) проектная деятельность направлена на разработку основных (дополнительных) образовательных программ и проектирование профессиональной педагогической карьеры.

Прежде чем «погрузиться» в изучение этапов и алгоритма музыкально-педагогического проектирования, анализ объекта и форм музыкально-педагогического проектирования, его теоретическое и методическое обеспечение, остановимся на некоторых терминологических модификациях, определяющих контекст педагогического проектирования. Как отмечает И. А. Колесникова, множественность смысловых оттенков указанного понятия отражает историческое развитие понимания феномена проектирования и его комплексную природу (таблица 1).

Таблица 1

Терминологические модификации

| № | Понятие | Сущность | Пример |
|----|---|---|---|
| 1. | Проектный (производное от «проект») | Система действий, осуществляемых в рамках проекта, или категориально согласованное с контекстом проекта | Проектный замысел, проектная документация, проектный подход, проектная культура |
| 2. | Проективный (производное от понятия «проекция») | Процедура пространственного, зрительного, психологического переноса свойств одного объекта на другой | Проективное сознание, проективная методика, проективный тест |
| 3. | Проектировочный | Принадлежность к проектированию как особому виду деятельности | Проектировочный этап, проектировочные умения |

Необходимо пояснить значение терминов «проектировочный этап» и «проектировочные умения». Проектировочный этап целесообразно рассматривать как один из этапов процесса, в котором используются возможности проектирования. Проектировочные умения способствуют осуществлению именно проектной деятельности.

Следует обратить внимание, что понятия «проектный» и «проектировочный» иногда выступают в текстах как взаимозаменяемые. Это представляется не вполне корректным, ведь данные термины отражают традиции, сложившиеся внутри научно-педагогического сообщества.

Исследовательские навыки и методы — достаточно многовекторные понятия. Исследовательские навыки предполагают умение увидеть проблему, выдвинуть гипотезу ее решения, владея соответствующей терминологией. Основными исследовательскими методами являются наблюдение и эксперимент. Их проведение требует структурирования материала, квалифицированной работы с текстом, грамотной формулировки выводов. Завершающий этап исследовательской деятельности — доказательная презентация и защита идеи, реализованной в конкретной деятельности.

Использованные источники

1. Анализ зарубежного и отечественного опыта использования метода проектов: исторический аспект. — URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-519258.html> (дата обращения: 24.12.2024). — Текст : электронный.
2. Томина, Е. Ф. Дж. Дьюи — выдающийся педагог XX столетия: учеб. пособие / Е. Ф. Томина. — Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2009. — 118 с.
3. Трояновский, И. Опыт практического применения метода проектов в одной американской сельской школе / И. Трояновский, С. Тюрберт // Вестник просвещения. — 1925. — № 5. — С. 77.
4. Киримова, Ю. В. Метод проектов как средство профессиональной подготовки студентов туристического вуза (на примере курса «Основы экскурсионной деятельности») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Киримова Юлия Валерьевна ; Рос. международ. акад. туризма. — М., 2001. — 18 с.
5. Беляев, В. И. Становление и развитие инновационной концепции С. Т. Шацкого в контексте эволюции отечественной педагогики конца XIX — первой трети XX в. / В. И. Беляев. — М. : Изд-во МНЭПУ, 1999. — 224 с.
6. Просветова, Т. С. Научно-педагогическая деятельность и теоретическое наследие В. Н. Шульгина / Т. С. Просветова. — М., 1995. — С. 16–17.

7. Образование: сокрытое сокровище : докл. междунар. комис. по образованию для XXI в., представл. ЮНЕСКО: основ. положения / Жак Делор [и др.]. — Париж : ЮНЕСКО, 1996. — 46 с.

8. Навыки XXI века в образовательной программе ECLAB // ECLAB European Collerge of Liberal Arts in Belarus. Неформальное образование. — URL: <https://eclab.by/texts/article/navyki-xxi-veka-v-obrazovatelnoy-programme-eclab> (дата обращения: 14.01.2025). — Текст : электронный.

9. Навыки, которые реально будут востребованы в XXI веке. — URL: <https://vk.com/@litorg-navyki-kotorye-realno-budut-vostrebovany-v-xxi-veke> (дата обращения: 14.01.2025). — Текст : электронный.

10. Кúли, Ч. Общественная организация. Изучение углубленного разума / Ч. Кúли // Тексты по истории социологии XIX–XX веков : хрестоматия. — М. : Наука, 1994. — URL: <http://socioline.ru/pages/teksty-po-istorii-sotsiologii-xix-xx-vv-hrestomatiya> (дата обращения: 12.10.2024). — Текст : электронный.

11. Глобальное сознание // Студопедия Ваша школопедия. — URL: https://studopedia.ru/8_6992_globalnoe-soznanie.html (дата обращения: 19.10.2024). — Текст : электронный.

12. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с. — URL: http://pedlib.ru/Books/3/0212/3_0212-4.shtml#book_page_top (дата обращения: 21.05.2024). — Текст : электронный.

13. Основы педагогического проектирования : рабочая программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технология». — Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2016.

14. Основы проектной деятельности : рабочая программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «История. Обществознание». — Краснодар, 2020.

15. Педагогическое проектирование процесса музыкального образования и воспитания школьников : рабочая программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Музыкальное образование». — Шадринск : Шадринский государственный педагогический университет, 2016.

16. Проектирование музыкально-образовательных программ : рабочая программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 53.04.06 Музыкознание и музыкально-прикладное искусство. — Челябинск : Челябинский государственный институт культуры, 2019.

Персоналии

Дьюи Джон (1859–1952) — американский философ и педагог, представитель философского направления прагматизма. Автор более 30 книг и 900 научных статей по философии, социологии, педагогике и другим дисциплинам. Свидетельством международного признания Дж. Дьюи стало известное решение ЮНЕСКО (1988), касающееся всего четырех педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке (Джон Дьюи, Георг Кершенштейнер, Мария Монтессори и Антон Макаренко).

Зеленко Александр Устинович (1871–1953) — русский и советский инженер-архитектор и педагог. Строил здания в стиле северного модерна в Самаре и Москве. Сотрудничал с С. Т. Шацким в организации подростковых клубов. После 1917 года — организатор музеев, просветитель.

Каптерев Петр Федорович (1849–1922) — российский и советский педагог и психолог. Основоположник российской педагогической психологии. Одним из первых дал систематическое изложение развития российской педагогики за весь период существования. Разработал периодизацию ее развития: от принятия христианства до Петра I — церковная педагогика; от Петра I до 60-х годов XIX века — государственная педагогика; с 60-х годов XIX века — общественная педагогика. Анализируя школьный опыт и педагогические идеи прошлого, прежде всего, вычленил то, что помогает решать проблемы воспитания и обучения своего времени, удовлетворяет потребности народного образования. Связывал историю педагогики с общей историей, понимая педагогику как область знания, взаимодействующую с общественными интересами.

Килпатрик Уильям Херд (1871–1965). Ученик и последователь Дж. Дьюи. Разработал педагогическую систему «экспериментализма», опирающуюся на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. У. Х. Килпатрик отвергал традиционную школу, основанную на передаче учащимся готовых знаний вне связи с реальными запросами и жизненными потребностями детей. Он предлагал строить учебный процесс как организацию деятельности ребенка в социальной среде, ориентированную на обогащение его индивидуального опыта.

Крупенина Мария Васильевна (1892–1950) — педагог. Руководила совместно с В. Н. Шульгиным Институтом методов школьной работы. Разрабатывала вопросы воспитания нового человека социалистического общества, истории и теории педагогики, в том числе проблемы связи школы с жизнью, внешкольного образования и школьного самоуправления, детского коммунистического движения и другие. В 1938 году М. В. Крупенина была необоснованно репрессирована, а в 1955 году реабилитирована (посмертно).

Макаренко Антон Семенович (1888–1939) — советский педагог и писатель. Выдающиеся достижения в области воспитания и перевоспитания молодежи (как из числа бывших беспризорников, так и из семей),

подготовки к ее дальнейшей успешной социализации выдвинули А. С. Макаренко в число известных деятелей русской и мировой культуры и педагогики.

Паркхерст Хелен (1887–1987) — крупный американский ученый, педагог, автор масштабного международного педагогического проекта «Dalton Plan», основатель инновационного педагогического кластера The Dalton School, магистр Йельского университета (Yale University), осуществляла реализацию идей Дж. Дьюи на практике совместно с У. Х. Килпатриком и др.

Шацкий Станислав Теофилович (1878–1934) — известный русский и советский педагог-экспериментатор, автор многих трудов по вопросам воспитания. Свою педагогическую деятельность начал в 1905 г. среди детей и подростков рабочих окраин Москвы, где вместе с А. У. Зеленко и другими педагогами создавал первые в России детские клубы. В 1905 г. С. Т. Шацкий и А. У. Зеленко открыли в Москве клуб для детей. В 1906 г. создал общество «Сетлемент», которое в 1908 г. было закрыто полицией за пропаганду социализма среди детей, а сам С. Т. Шацкий арестован. С 1909 г. руководил обществом «Детский труд и отдых». В 1911 г. основал колонию «Бодрая жизнь». С 1919 по 1932 г. руководил трудами первой опытной станции по народному образованию. С 1932 по 1934 г. — директор Московской консерватории, один из организаторов Оперной студии при консерватории, Школы художественного мастерства (аспирантуры) и Центральной педагогической лаборатории.

Шульгин Виктор Николаевич (1894–1965) — педагог и деятель образования. Разрабатывал (совместно с М. В. Крупениной) проблемы воспитания нового человека социалистического общества, а также взаимодействия школы и среды. Воспитание трактовал как сложную систему социальных связей и отношений, охватывающих все сферы жизни общества, а также как процесс социализации личности. Предпринял попытку соединить концепцию Дж. Дьюи с марксизмом и создать модель нового образовательного учреждения (школы-производства, школы-колхоза), противостоящую «школе учебы». В данной теории воспитание коммунистической морали преобладало над обучением, идеология — над образованием, социальное воспитание — над школьным, политехническое — над общим, что приводило к недооценке образования в развитии личности. В качестве ведущей организационной формы предлагался метод проектов. В начале 30-х годов XX века теорию В. Н. Шульгина резко раскритиковали.

Глоссарий

Парадигма образования — совокупность ключевых понятий, положений и идей, которые признаны педагогической общественностью в конкретный период и лежат в основе научных исследований.

Самоосуществление — процесс (движение к своим сущностным, истинным началам) и результат (бытие истины и истина бытия). Самоосуществление подразумевает, что активность в процессе движения к сущности исходит от самого человека, т. е. осуществить себя может только сам человек. Самоосуществление как сформулированный результат задает направление саморазвитию человека в целом.

Самопознание — изучение личностью собственных психических и физических особенностей, осмысление самого себя. Оно начинается в младенчестве и продолжается всю жизнь. Знание о себе формируется постепенно по мере познания внешнего мира и самого себя.

Экстраполяция (от лат. *extrā* — вне, снаружи, за, кроме и лат. *polire* — приглаживаю, выправляю, изменяю, меняю) — распространение выводов, полученных из наблюдения над одной частью явления, на другую его часть.

ЮНЕСКО (UNESCO — The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) — специализированное учреждение Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

Контрольные вопросы

1. Раскройте особенности деятельности общества «Сетлемент», созданного С. Т. Шацким, А. У. Зеленко и другими педагогами в начале XX века в России.
2. Как Вы понимаете основополагающие принципы, на которых строится образование в современном мире?

Примерные темы рефератов, сообщений, исследований и т. д.

1. Проектная деятельность учащихся.
2. Особенности осуществления метода проектов.
3. Метод проектов в урочное и внеурочное время.
4. Развитие навыков мышления как неотъемлемая часть работы над проектом.
5. Проектная технология обучения.
6. Метод проекта как способ социальной компетентности школьников.
7. Организация исследовательской деятельности учащихся посредством метода проектов.
8. Коммуникативная направленность проектной деятельности на уроках учащихся средних классов.
9. Метод проектов: современные подходы.
10. Теоретический анализ возможностей метода проектов в реализации и развитии творческих способностей школьников.

Примерные тестовые задания

1. Теоретической основой метода проектов является ...
 - а. педагогическая концепция Дж. Дьюи
 - б. синтез архитектурных, педагогических и философских разработок
 - в. методические рекомендации Е. Коллингса
2. В России идеи проектного обучения связаны с именем русского педагога ...
 - а. А. С. Макаренко
 - б. П. Ф. Каптерева
 - в. Д. Б. Кабалевского
3. Исследователи истории педагогики отмечают, что использование «метода проектов» в советской школе в 1920-е гг. привело к недопустимому падению качества обучения по причине
 - а. отсутствия подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами; слабой разработанности методики проектной деятельности;
 - б. гипертрофии «метода проектов» в ущерб другим методам обучения; сочетания «метода проектов» с педагогически неграмотной идеей «комплексных программ»
 - в. отсутствия подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами; слабой разработанности методики проектной деятельности; гипертрофии «метода проектов» в ущерб другим методам обучения; сочетания «метода проектов» с педагогически неграмотной идеей «комплексных программ»
4. В 1996 году Международная комиссия по образованию в своем докладе, представленном ЮНЕСКО, провозгласило четыре основополагающих принципа, на которых должно строиться образование в современном мире:
 - а. научиться жить вместе; приобретать знания; работать; жить
 - б. стремиться жить дружно; приобретать знания; работать; жить самостоятельно
 - в. научиться жить вместе; приобретать материальные блага; работать в команде; жить без долгов
5. Показателем высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся является умение
 - а. использовать инновационные технологии
 - б. извлекать пользу из технических средств обучения
 - в. применять метод проектов
6. Педагогическое проектирование является ... ориентированным действием
 - а. социально
 - б. практико
 - в. личностно

7. Проектный (производное от термина «проект»)
 - а. система действий, осуществляемых в рамках проекта
 - б. процедура пространственного, зрительного, психологического переноса свойств одного объекта на другой
 - в. принадлежность к проектированию как особому виду деятельности
8. Проективный (производное от понятия «проекция»)
 - а. система действий, осуществляемых в рамках проекта
 - б. процедура пространственного, зрительного, психологического переноса свойств одного объекта на другой
 - в. принадлежность к проектированию как особому виду деятельности
9. Проектировочный
 - а. система действий, осуществляемых в рамках проекта
 - б. процедура пространственного, зрительного, психологического переноса свойств одного объекта на другой
 - в. принадлежность к проектированию как особому виду деятельности
10. ЮНЕСКО (UNESCO — The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) — специализированное учреждение Организации Объединенных Наций по вопросам
 - а. образования, науки и искусства
 - б. экономического развития, научного потенциала и здравоохранения
 - в. образования, науки и культуры

Для дополнительной информации:

[illegible]

РАЗДЕЛ 2

ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Критическое мышление — это что-то заведомо хорошее, некий навык, который позволит нам успешно справляться с требованиями XXI века, поможет глубже понять то, что мы изучаем и делаем.

Дэвид Клустер [1]

Критическое мышление — это научное мышление, суть которого заключается в основательном обдумывании и разумном выборе выносимых решений и суждений.

Этот тип мышления включает в себя общее и предметное мышление, характеризуется осознанностью, самостоятельностью, рефлексивностью, целенаправленностью, обоснованностью, контролируемостью и самоорганизованностью. Все государства свое будущее связывают с образованием, поскольку именно образование выступает в качестве важнейшего фактора экономического и социального прогресса [2].

Общепризнанным является положение о том, что образование непосредственно взаимодействует с процессом социально-экономического и культурного развития страны. Сегодня уровень образования и культуры, человеческие ресурсы и интеллект все чаще относят к разряду национальных богатств и связывают с ними перспективы развития любого государства. Показателем развития человеческих ресурсов и потенциала страны считаются нравственность и духовное здоровье, разносторонность профессиональной подготовки, стремление к инновациям, способность к нестандартным решениям [3].

Прежде чем переходить к определению термина, Д. Клустер предлагает рассмотреть некоторые виды умственной деятельности, которые критическим мышлением назвать нельзя (таблица 2).

Определение понятия «критическое мышление» представим пятью позициями (по Д. Клустеру).

Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление критическое только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. Ученики должны иметь достаточно свободы, чтобы думать собственной головой и самостоятельно решать даже самые сложные вопросы.

**Виды мыслительной деятельности,
не относящейся к критическому мышлению**

| Вид | Суть | Особенности учебного процесса |
|-------------------------------------|---|--|
| Запоминание | Важнейшая мыслительная операция, без которой невозможен учебный процесс | Большой объем памяти учащихся недостаточен в современных условиях, требуются более сложные виды умственной деятельности |
| Понимание сложных идей | Сложная мыслительная операция | Интеллектуальный процесс, но работа над пониманием чужой идеи на данном этапе пассивна: восприятие идей, созданных кем-то другим |
| Творческое или интуитивное мышление | Неосознанные мыслительные процессы | Художники и музыканты, опираясь в своей работе на сложные мыслительные операции, не осознают их полностью |

Критическое мышление не обязано быть совершенно оригинальным: мы вправе принять идею и убеждение другого человека как свои. Нам даже приятно соглашаться с чужим мнением — это словно подтверждает нашу правоту. Критически мыслящий человек не так уж редко разделяет чью-то точку зрения. Но главное — каждый при этом сам решает, что ему думать. Самостоятельность, таким образом, есть первая и, возможно, важнейшая характеристика критического мышления.

Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически: чтобы сформулировать сложную мысль, необходимо переработать гору «сырья» — фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций и т. д.

Критическое мышление не следует идентифицировать с традиционным изучением фактов. Однако и преподавательская работа не сводится к одному только обучению критическому мышлению: нужно учить умению воспринимать самые сложные понятия и удерживать в памяти разнообразные сведения.

Обучение критическому мышлению — это лишь часть многогранной работы преподавателя. Мыслить критически можно в любом возрасте: не только у студентов, но даже у первоклассников накоплено для этого достаточно жизненного опыта и знаний. Разумеется, мыслительные способности детей будут еще совершенствоваться при обучении, но даже

малыши умеют думать критически и вполне самостоятельно (все, у кого есть дети, прекрасно это знают). В процессе познавательной деятельности ученики и учителя, писатели и ученые подвергают каждый новый факт критическому обдумыванию. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным.

В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Человеческие существа любопытны по своей природе. Мы замечаем что-то новое — и хотим узнать, что это такое. Мы видим некую достопримечательность — и у нас уже возникает желание проникнуть внутрь.

Любопытство, таким образом, есть неотъемлемое свойство всего живого. Однако подлинный познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей.

Американский философ и педагог Джон Дьюи считает, что критическое мышление появляется тогда, когда ученики начинают заниматься конкретной проблемой. По его мнению, фокусирование на проблемах стимулирует природную любознательность учеников и побуждает их к критическому мышлению. Из этого следует, что при подготовке к занятиям учитель должен определить круг стоящих перед учениками проблем, а в дальнейшем, когда ученики будут готовы, помочь им сформулировать указанные проблемы самостоятельно. Благодаря критическому мышлению учение из рутинного «школярского» действия превращается в целенаправленную, содержательную деятельность, в ходе которой ученики проделывают реальную интеллектуальную работу и приходят к решению существующих жизненных проблем. Собирая данные, анализируя тексты, сопоставляя альтернативные точки зрения и используя возможности коллективного обсуждения, они ищут и находят ответы на волнующие их вопросы.

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение обосновывается соответствующими доводами. Он также осознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

Всякая аргументация содержит в себе три базовых элемента. Центром аргументации, главным ее содержанием является утверждение (называемое также тезисом, основной идеей или положением). Утверждение поддерживается рядом доводов. Каждый из доводов, в свою очередь, подкрепляется доказательствами. В качестве доказательств используются статистические данные, выдержки из текстов работ авторитетных ученых для доказательств приводимых доводов, личный опыт и вообще все,

что говорит в пользу подобной аргументации и может быть признано другими участниками обсуждения.

Все названные элементы аргументации — утверждение, доводы и доказательства — базируются на элементе четвертом: основании.

Основание — это некий общий посыл, точка отсчета, которая является общей для оратора или писателя и его аудитории и служит своеобразным фундаментом.

Например, автор заявляет, что уличные художники вправе помещать свои граффити на общественных зданиях (утверждение), поскольку эти рисунки выражают их личные убеждения (довод) и порой представляют собой художественную ценность (еще один довод). Затем автор приводит доказательства — допустим, выдержку из Конституции страны о праве на свободу слова или цитату из работы политического философа, который утверждает, что каждый человек имеет право на самовыражение. Кроме того, автор может привести примеры граффити, имеющих художественную ценность.

Основанием или посылом выстроенной им аргументации служит идея о свободе слова как особо важном праве человека. Аргументация выигрывает, если учитывает существование возможных контраргументов, которые либо оспариваются, либо признаются допустимыми.

Признание иных точек зрения только усиливает аргументацию. К примеру, наш защитник прав уличных художников укрепит свои позиции, если согласится с тем, что у владельцев зданий тоже есть права, которые необходимо оберегать, и следует найти компромисс между правами художника и правами владельца здания, стену которого превращают в «холст». Критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнение большинства, им практически невозможно манипулировать. Именно взвешенный подход к принятию сложных решений о поступках или ценностях лежит в основе большинства определений критического мышления.

И, наконец, **6-прых**, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с иными людьми, мы уточняем и углубляем собственную позицию. Поэтому педагоги, работающие в русле критического мышления, всегда стараются использовать на своих занятиях всевозможные виды парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий, а также различные виды публикаций письменных работ учащихся. И нет никакого противоречия в том, что первый пункт определения критического мышления говорит о его независимости, а последний пункт подчеркивает социальные параметры критического мышления. В конечном итоге, любой

критический мыслитель находится в некоем сообществе и решает более широкие задачи, нежели только конструирование собственной личности.

Поэтому учителя, работающие в русле критического мышления, уделяют большое внимание качествам, необходимым для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умению слушать других, ответственности за собственную точку зрения. Таким образом, педагогам удастся значительно приблизить учебный процесс к реальной жизни, протекающей за стенами классной комнаты. Любая педагогическая деятельность в результате направлена на построение идеального общества, и в этом смысле даже один школьный класс, обученный основам критического мышления, есть шаг к достижению больших целей.

Все пять пунктов данного определения критического мышления могут воплощаться в различных видах учебной деятельности, но наилучшим из них является, по мнению Д. Клустера, письменная работа — как для учителей, так и для учащихся. На письме процесс мышления становится видимым и, следовательно, доступным для учителя. Пишущий всегда активен. Он всегда мыслит самостоятельно и пользуется при этом всем имеющимся у него багажом знаний. Он выстраивает достойную аргументацию для подкрепления собственного мнения. Хорошая письменная работа содержит в себе поиск решения некоей проблемы и предлагает найденный ответ читателям. Кроме того, она по природе своей носит социальный характер, так как пишущий всегда ориентируется на читателя.

Для учеников и студентов письмо — трудная, точнее, самая трудная часть учебного процесса. Естественно, учитель, когда дает письменное задание, прибавляет хлопот и себе самому. Однако многие педагоги, понимая важность письма, все же добровольно идут на увеличение собственной нагрузки. В ходе работы, которая включает в себя мозговую атаку, написание, доработку, редактирование и «публикацию», т. е. обнаружение получившегося текста, учитель обучает своих учеников, помогая им справиться с трудной задачей. Для школьников же ценно то, что учитель относится к их работе с интересом и уважением и что сами они получили возможность поделиться собственными мыслями с одноклассниками, другими учителями, родителями и даже с людьми, которых они совсем не знают. Вышеперечисленные причины позволяют утверждать, что письмо — наиболее эффективное средство обучения критическому мышлению.

Однако существует еще одна проблема: как претворить определение критического мышления в ежедневную практику? Стремление перейти от традиционной педагогики, от обучения «по программе» к педагогике прогрессивной, соответствующей потребностям студентов (школьников), предполагает поиск новых путей для организации занятий. Такая деятельность позволит воспитать граждан информированных, способных направить свои идеи и энергию на реализацию добрых целей [1].

Критически мыслящим человеком практически нельзя манипулировать. Аргументация выигрывает, если учитывать существование возможных контраргументов, которые либо оспариваются, либо признаются допустимыми. Признание иных точек зрения усиливает аргументацию.

По материалам Интернета [4]

Методика развития критического мышления должна опираться на следующие теоретические положения:

- создание проблемных ситуаций в процессе обучения;
- решение проблемных задач;
- знакомство студентов (учащихся) с принципами, стратегиями и процедурами критического мышления;
- регулярное создание ситуации выбора;
- организация диалога в процессе решения проблемных задач (интерактивные формы обучения);
- предложение письменного изложения рассуждений студентов (учащихся) с дальнейшей рефлексией;
- предоставление студенту (учащемуся) права на ошибку и моделирование ситуации исправления ошибки.

При подобных условиях мышление студентов (учащихся) станет осознанным, самостоятельным, рефлексивным, обоснованным, контролируемым и самоорганизованным, то есть будет развиваться мышление второго порядка (или высокого порядка), которое называют критическим мышлением.

Использованные источники

1. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер. — URL: <http://testolog.narod.ru/Other15.html> (дата обращения: 20.09.2024). — Текст : электронный.
2. Борисенков, В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 3–10.
3. Важеевская, Н. Е. Гносеологические корни науки в системе школьного образования / Н. Е. Важеевская // Педагогика. — 2002. — № 4. — С. 3–9.
4. Теория развития критического мышления. — URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Обсуждение:Теория_развития_критического_мышления (дата обращения: 17.10.2024). — Текст : электронный.

Персоналии

Борисенков Владимир Пантелеймонович — доктор педагогических наук, профессор. Действительный член РАО (отделение философии образования и теоретической педагогики), вице-президент РАО (1997–2008), глав-

ный редактор журнала «Педагогика» (1992–2008). Окончил химический факультет Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (1961). В течение ряда лет работал экспертом ЮНЕСКО во франкоязычных странах Африки, с 1961 г. до настоящего времени занимается преподавательской работой в средних и высших образовательных учреждениях. Научные интересы: сравнительная педагогика, история школы и педагогики в зарубежных странах и России, образование в развивающихся странах (Индия, страны Арабского Востока, государства тропической Африки), теория и практика реализации педагогических исследований, методология педагогики.

Кластер Дэвид — профессор, преподаватель американской литературы колледжа Хоуп, Холланд, штат Мичиган (США). Добровольец программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) в Чешской Республике и Республике Армения.

Колесникова Ирина Аполлоновна — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии гуманитарных наук. Консультант, эксперт, участник международных образовательных проектов и программ совместно с Австрией, Великобританией, Германией, Голландией, Данией, США, Швецией. Автор около 90 работ по проблемам философии педагогики, истории мировой педагогической культуры; педагогической технологии; теории и методики воспитания; теории и методики образования взрослых (андрагогики), непрерывного педагогического образования.

Глоссарий

Аргументация — приведение логических доводов с целью доказать истинность какого-либо положения. Достигается привлечением различных по силе психического воздействия на человека средств либо расположением аргументов особым порядком. Обычно показывается обоснованность и полезность какой-либо идеи.

Мыслительный процесс — процесс, которому предшествует осознание исходной ситуации (условия задачи), являющийся сознательным и целенаправленным, оперирующий понятиями и образами и завершающийся каким-либо результатом (переосмыслением ситуации, нахождением решения, формированием суждения и т. п.).

Контрольные вопросы

1. Согласны ли Вы с нижеприведенными положениями:
 - a) критическое мышление есть мышление самостоятельное;
 - b) информация является конечным пунктом критического мышления;
 - c) критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить;
 - d) критическое мышление стремится к убедительной аргументации;
 - e) критическое мышление есть мышление индивидуальное.Обоснуйте свою точку зрения.

2. Какие личностные качества необходимо проявить для продуктивного обмена мнениями?

3. В тексте данного раздела представлен пример аргументации уличных художников по проблеме размещения граффити на общественных зданиях. Приведите пример аргументации учителей музыки или студентов музыкально-педагогических специальностей по конкретной проблеме.

4. Внимательно прочитайте определение понятия «критическое мышление», которое предлагает доктор педагогических наук, профессор И. А. Колесникова: «Критическое мышление рационально и продуктивно. Его носитель способен к отстранению, отчуждению от ситуации, от авторитетных мнений. Критическое мышление тяготеет к оценивающей позиции, в которой необходимо выразить свое отношение к чему-либо и сформировать собственное суждение. Оно основано на сравнении и выборе наиболее целесообразных и продуктивных вариантов из уже имеющихся компонентов. Причем критичность в данном случае распространяется не только на оценку полученных данных, но и на собственную позицию, на состояние проектной готовности, на проектные действия».

Выделите в этом определении ключевые слова, отражающие сущность критического мышления. В случае затруднений обратитесь к словарям для уточнения смысла непонятных вам слов и словосочетаний.

Примерные темы рефератов, сообщений, исследований и т. д.

1. Функции критического мышления.
2. Генезис критического мышления.
3. Уровни развития критического мышления.
4. Проведите интернет-поиск по словосочетанию «критическое мышление». Составьте список адресов сайтов, на которых можно найти описание различных мнений о критическом мышлении. Подготовьте обзор полученных материалов, не забывая при этом, что размещенные в сети материалы защищены авторским правом.

Примерные тестовые задания

1. Мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит ... характер
 - а. массовый
 - б. индивидуальный
 - в. криминальный
2. В каком возрасте можно мыслить критически?
 - а. в зрелом
 - б. в юношеском
 - в. в любом

3. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится
 - а. осмысленным, непрерывным, продуктивным
 - б. многогранным, позитивным, продуктивным
 - в. осмысленным, перспективным, многогранным
4. С чего начинается критическое мышление?
 - а. с постановки проблем и уяснения вопросов, которые нужно решить
 - б. с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить
 - в. с определения понятия «критическое мышление»
5. Чем характеризуется подлинный познавательный процесс на любом его этапе?
 - а. стремлением читать больше литературы по интересующей теме
 - б. стремлением хорошо учиться
 - в. стремлением решать проблемы, возникающие из собственных интересов и потребностей
6. Как зовут американского философа и педагога Дж. Дьюи?
 - а. Джек
 - б. Джозеф
 - в. Джон
7. Американский философ и педагог Дж. Дьюи считал, что ...
 - а. критическое мышление возникает тогда, когда ученики начинают заниматься конкретной проблемой
 - б. критическое мышление развивается в процессе онтогенеза
 - в. критическое мышление дано ребенку при рождении
8. По мнению Дж. Дьюи, фокусирование на проблемах стимулирует ...
 - а. развитие личности и побуждает к карьерному росту
 - б. природную любознательность учеников и побуждает их к критическому мышлению
 - в. стремление к самосовершенствованию
9. Во что превращается учение благодаря критическому мышлению?
 - а. в творческий процесс, который помогает ученикам развиваться эстетически, духовно и нравственно
 - б. в деятельность, в ходе которой ученики осуществляют исследовательскую работу
 - в. в деятельность, в ходе которой ученики приходят к решению реальных жизненных проблем
10. Один из критериев, которым должен руководствоваться учитель при работе над проектом, —
 - а. активное участие
 - б. уровень знаний учащихся
 - в. вовлечение в процесс работы

РАЗДЕЛ 3

ЭТАПЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Рассмотрим понимание этапов проектной деятельности различными авторами. И. А. Колесникова утверждает, что проектная деятельность тесно связана с понятиями «прогнозирование», «конструирование» и «моделирование». Прогнозирование — это разновидность научного предвидения, специальное исследование перспектив какого-либо явления, вероятностное научное суждение о возможных состояниях явления в будущем. Различают поисковое прогнозирование, цель которого — поиск перспективных проблем, подлежащих решению, и нормативное, которое сводится к определению возможных путей решения проблем с ориентацией на заданные критерии [1].

Проектирование и прогнозирование имеют общие цели и ориентацию на достижение результатов. Однако проектирование требует большей продуманности и ответственности, поскольку оно осуществляется для получения результата, непосредственно используемого в практике. Прогнозирование как суждение о перспективах допускает определенное варьирование в выводах. Взаимовлияние проектирования и прогнозирования дает основание считать, что при проектировании исследовательская деятельность служит базой для возможного определения новых источников прогнозирования, которое как обязательная мыслительная процедура используется в проектировании для формирования обоснованного суждения о перспективах, возможных состояниях того или иного объекта или явления в будущем.

Конструирование изначально возникло как вид инженерной деятельности, связанной с разработкой определенной конструкции инженерного объекта или системы, которая затем создается на производстве. Часто при этом применяются типовые, стандартизированные элементы (детали), из сочетания которых рождается новый продукт. Современное понятие конструирования распространяется и на социальную сферу, где оно употребляется в смысле выявления, детализации, разработки и установления системы социальных связей. Конструирование и проектирование — последовательные этапы приближения замысла к его предметной реализации. В процессе конструирования выделяются детали, элементы проектируемого объекта, а при проектировании создается система взаимосвязей этих элементов, разрабатывается и оформляется проект.

Проектирование также коррелируется с моделированием как методом исследования объектов различной природы на примере их аналогов (моделей).

Модель (от лат. *modulus* — мера, образец, норма) — это искусственно созданный образец в виде схемы, описания, физических конструкций

или формул, подобный исследуемому объекту (явлению) и отражающий или воспроизводящий в более простом виде структуру, свойства и отношения между элементами объекта (явления).

Модель может быть материальной (предметной) и идеальной. Материальная модель воспроизводит геометрические (в масштабе), физические, динамические, функциональные характеристики объекта (например, модель архитектурного сооружения, самолета). Идеальная модель — описательное или знаковое представление объекта. Например, математическая модель, физическая модель.

Моделирование широко используется в проектировании для представления и преобразования объектов, явлений или процессов, которых еще нет в реальности или они по каким-то причинам недоступны. Модель помогает оперировать с последними для определения устойчивых свойств, выделять отдельные сущностные аспекты проектируемых объектов, явлений и процессов и подвергать их более скрупулезному логическому анализу.

В рамках проектирования модель позволяет:

- создавать образы объектов или явлений;
- имитировать реальные процессы будущей деятельности;
- проигрывать, сравнивать и оценивать возможные результаты проектирования;
- делать обоснованный выбор одного из альтернативных вариантов решения проблем.

В круг проектных процедур входит создание моделей будущих объектов, процессов и явлений, поэтому моделирование можно считать частью проектирования. Таким образом, проектирование имеет много общего с другими видами интеллектуальной деятельности, что способствует органичному их применению для реализации проектных целей.

Еще одним доводом в пользу указанного подхода являются предлагаемые описания процесса проектирования. Так, Н. А. Алексеев формулирует обобщенную схему проектировочной деятельности в педагогике следующим образом:

1. Определение цели проектирования (целеполагание).
2. Выяснение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели (ориентировка).
3. Описание педагогической действительности, подлежащей проектированию (диагностика исходного состояния).
4. Фиксирование (выбор) уровня и оперативных единиц педагогического мышления для принятия решений по созданию проекта (рефлексия).
5. Выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях (прогнозирование).
6. Построение конкретной модели (проекта) педагогического объекта (моделирование).

7. Определение методики измерения параметров педагогического объекта (экстраполирующий контроль).
8. Реализация проекта (внедрение).
9. Оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися (оценивание).
10. Разработка оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта (коррекция) [2].

Примечательно, что в интеллектуальную по своему характеру деятельность автор вписывает реализацию проекта, то есть чисто материализованный компонент.

По существу, такой же позиции придерживается А. М. Моисеев, предлагающий среди принципов проектирования систем управления принцип «единства и преемственности проектирования, конструирования и воплощения проекта» [3]. Преемственность означает единство проектирования и воплощения проекта, включая обратную взаимосвязь. Аннулировать этап апробации проекта в процессе проектирования — значит упустить проверку своей работы и возможность коррекции намеченных в первом приближении действий. Это может сделать проектирование заведомо неполноценным.

На современном этапе развития образовательной системы уже не вызывает сомнения тезис «Руководить обучением — значит предвидеть». Педагог должен всегда четко представлять, к какому ответу, выводу, решению, умозаключению он должен привести учащихся, посильно ли это для них. Без такого эталона невозможно по ходу занятия направлять, уточнять, исправлять, руководить учебной деятельностью учащихся, а также правильно и объективно ее оценивать. Все это требует умелого проектирования предстоящего занятия, тщательной подготовки к его проведению.

Понятия «проектирование» и «планирование» урока существенно отличаются друг от друга. Проведение урока по жесткому плану предполагает якобы обязательное достижение запланированного результата с той или иной степенью отклонения от цели урока, причем представляется, что это отклонение происходит в результате именно недоработок преподавателя, вызванных «сопротивлением материала». Напротив, проект урока, а не жесткий план действий должен обеспечить, как и всякий проект, только наиболее вероятностное достижение целей. Проект урока принадлежит к инструментам именно вариативного и личностно ориентированного образования, а план — к оформлению отчетности по достижению определенной ступени в освоении ЗУНов. Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время урок строится в соответствии с проектом [4].

Проектирование урока целесообразно осуществлять поэтапно (таблица 3).

Этапы проектирования урока

| Этап | Сущность этапа | Результат |
|------|---|--|
| 1. | Выяснение роли урока в структуре изучения темы | Определение типа урока |
| 2. | Выделение ведущей цели, которая определит всю логику будущего урока | Постановка цели урока |
| 3. | Планирование результатов обучения | Представление цели системой задач |
| 4. | Определение начальных условий | Уточнение системы задач и при необходимости организация вводного повторения на уроке |
| 5. | Выбор метода обучения | Выбор метода (методов) обучения, адекватного задачам урока |
| 6. | Понимание организационной формы урока | Выбор подходящей организационной формы обучения |
| 7. | Разработка структуры урока | Оформление будущего урока в виде документа-плана или схемы |
| 8. | Содержательное наполнение урока | Формирование текстов в виде модулей |
| 9. | Отбор средств обучения | Материально-техническое обеспечение для эффективной работы с текстами |
| 10. | Создание организационной схемы урока | Проектирование грамотного профессионального технологического урока |
| 11. | Подбор или изобретение подходящих приемов педагогической техники | Создание психологического комфорта и атмосферы взаимодействия |
| 12. | Создание имиджа урока | Акцентирование внимания на интерьере кабинета, облике преподавателя, девизе или эпиграфе урока, временных атрибутах |
| 13. | Создание пакета документов | План и ход урока на одном листе, включающие отсылочные пометки для оптимального поиска в реальном времени; дополнительные модули, в которые помещено всё содержательное наполнение урока |

Основой проектирования урока является определение его замысла, т. е. четкое представление, для чего он будет проводиться, как должен быть построен, что учащиеся должны вынести из него.

Замысел урока отражается, прежде всего, в его цели (целях). Цель — это фокус, вокруг которого организуется весь урок, характеристика конечных его результатов, его контролирующая сила, направляющая деятельности и педагога, и учащихся. Обычно цели урока формулируются с применением глаголов, указывающих на конкретные действия педагога: «ознакомить...», «сформулировать...», «рассмотреть...», «показать...», «помочь...», «научить...», «обеспечить использование...» и т. п.; соответственно для учащихся цели урока будут следующими: «разобраться...», «понять...», «запомнить...», «научиться...» и т. п.

Цель урока должна быть поставлена диагностично, т. е. настолько конкретно, чтобы по ее достижении можно было сделать точное заключение на основе текущих наблюдений за учебной работой учащихся в процессе урока, а также контроля результатов обучения, выраженных в действиях, ответах, качестве выполнения заданий. Диагностичность цели в значительной степени повышается, если в ней возможно отразить количественную характеристику конечного результата, необходимую для подтверждения факта достижения цели.

Потеря целей в педагогическом процессе — одна из самых распространенных причин его неэффективности.
В. А. Скакун [5]

Что касается принятия цели учащимися (о чем зачастую много говорят и пишут), то с этим можно согласиться, но только частично. Учащиеся, безусловно, должны четко представлять, что и для чего они изучают на уроке, чего должны достичь в результате урока, т. е. иметь так называемую целевую установку. Однако в силу концентрации внимания в процессе урока на конкретной учебной ситуации — слушание музыкальных произведений, вокально-хоровая работа, музыкально-ритмическая деятельность и т. д. — эта цель вольно или невольно ускользает от их внимания.

В способности каждый момент урока соотносить с целевой установкой, планомерно руководить учебным процессом заключается одна из важнейших составляющих педагогического мастерства педагога. Однако он должен не только четко определить цель урока, соответствующую его теме, но и грамотно сформулировать обучающие, воспитательные и развивающие задачи урока.

В примерном календарно-тематическом планировании «Музыка. 1–4 классы» и плане-конспекте уроков «Музыка. 2 класс» указаны тема, цель и задачи урока музыки, основные виды и способы деятельности,

соответствующий материал пособия. Например, урок 17 во II полугодии 2 класса представлен следующим образом (таблица 4) [6, с. 32; 7, с. 53]:

Таблица 4

Тема, цель и задачи урока музыки (2 класс, II полугодие, урок 17)

| Тема | Цель | Задачи |
|---|--|--|
| Песня, танец и марш зовут в путешествие | углубить представление об основных жанрах музыки | <ul style="list-style-type: none"> – актуализация представлений о первичных жанрах музыки: песне, танце и марше; – закрепление умения различать песню, танец и марш в процессе восприятия музыки; – совершенствование умения использовать выразительные особенности песни, танца и марша в собственной художественной деятельности; – развитие воображения, фантазии |

Отметим основные виды и способы деятельности на уроке:

- слушание и выявление жанров знакомых произведений (песен, танцев, маршей);
- исполнение песен с элементами театрализации;
- разучивание и исполнение на музыкальных инструментах ритмической двухголосной / трехголосной композиции с танцевальной / маршевой жанровой основой (по выбору учителя).

Урок «Песня, танец и марш зовут в путешествие» является вводным уроком II полугодия и предназначен для дальнейшего знакомства с особенностями использования песни, танца, марша в жанрах профессиональной музыки (опере, балете, симфонии, концерте).

Формулировка задач также зависит от особенностей и возможностей конкретного класса. Например, **обучающие** задачи:

- расширение представления о песне, танце и марше в мире музыкальных ценностей;
- формирование умения распознавать жанры песни, танца и марша в процессе восприятия фрагментов музыкальных произведений;

воспитательные задачи:

- создание условий для развития социальной компетентности посредством формирования положительной мотивации учения, участия во взаимооценивании, осуществления рефлексии собственной и коллективной деятельности;

– развитие коммуникативной компетенции (умения участвовать в речевом общении, способности взаимодействия с окружающими, навыка работать в паре, коллективе);

развивающие задачи:

– развитие музыкального мышления (воображения, эмоционально-образного восприятия музыкальных произведений), способности к творческому самовыражению при создании художественного образа пластическими средствами;

– развитие слушательской и исполнительской культуры.

Важный элемент проектирования урока — определение содержания, объема учебного материала. Объем и содержание урока нужно устанавливать не по параграфам или разделам учебника, учебного пособия, а по понятиям, законам и закономерностям, явлениям, практическим действиям и др., которые на нем должны быть усвоены, в соответствии с государственным стандартом, учебной программой предмета, конкретными требованиями производства.

Для глубокой проработки на уроках опытные педагоги отбирают только основной учебный материал, отражающий сущность изучаемого предмета (темы). Усвоение остального материала (особенно на более поздних этапах учебного процесса) обычно переносится на самостоятельную работу учащихся с учебником, учебными пособиями, другими источниками. Это обеспечивает, учитывая ограниченное время урока, понимание, осмысление, закрепление, запоминание изучаемого материала, приобретение учащимися умения оперировать полученными знаниями. Основных положений, выносимых для усвоения на уроке, должно быть обычно немного (не более 3–4). В противном случае целенаправленное внимание учащихся рассеивается, и они не могут усвоить материал урока в целом.

Определяя содержание материала урока, важно посмотреть на него с позиций сегодняшнего дня: учесть современные задачи, требования и перспективы научно-технического прогресса, культуры, экономики, производства. Это во многом способствует формированию замысла урока, выбору педагогических средств его проведения.

При «проектировании» и подготовке урока к его проведению учителю необходимо «смоделировать себя», т. е. суметь увидеть самого себя со стороны, мысленно оценить собственные действия, свое состояние. При этом методы и методические приемы, намечаемые для проведения урока, должны соответствовать опыту педагога, его возможностям, вписываться в его личностный стиль педагогической деятельности. Как подчеркивает А. В. Торхова, он формируется тогда, когда учитель, в силу своих индивидуальных способностей, находится в поиске наиболее приемлемых для себя путей, способов, механизмов, каналов эффективного педагогического влияния на учеников. Опыт переживания успеха в труде осознается, в результате чего у учителя формируется направленность на ту часть условий,

функций, средств, технологий деятельности, которая наиболее благоприятна для его самореализации в профессии на уровне мастерства [8, с. 38].

При проектировании урока актуально представлять систему и последовательность не только собственных действий, но и действий учащихся. Это трудно, но необходимо, чтобы успешно руководить процессом обучения и развития учащихся. Такое мысленное воссоздание, хотя бы в общих чертах, содержания учебной деятельности учащихся можно назвать педагогическим предвидением, педагогическим воображением. Достигается это, конечно, не сразу, приходит с опытом и требует умелого «педагогического самовоспитания».

Особое внимание учителю следует проявить на этапе подготовки к уроку, на котором предполагается применение активных форм и методов обучения. Планируя использование этих педагогических средств, надо быть уверенным, что применение их успешно и эффективно, что данные методы действительно будут стимулировать активность учащихся, «захватят» их. При неумелом использовании подобных форм и методов ведения учебного процесса, при отсутствии атмосферы поиска, творчества все усилия и старания педагога могут оказаться напрасными, более того, дадут отрицательный результат [9].

Проектирование педагогических систем, процессов и ситуаций — многоступенчатая деятельность, имеющая общие основания. Это можно рассматривать как ряд последовательных этапов, что приближает разработку предстоящей воспитательной деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделяются три этапа (ступени) проектирования.

Педагогическое моделирование предполагает разработку общей идеи, создание модели технологии обучения и основных путей ее реализации. На этапе моделирования происходит разработка обобщенного образца, модели как общей идеи создания нового педагогического объекта и намечаются ключевые пути ее достижения. И если в технике модель — образец, служащий эталоном для серийного или массового воспроизведения, то педагогическая модель — это какая-либо идея организации, осуществления и развития педагогического объекта, реализация которой может осуществляться по-разному.

Собственно педагогическое проектирование — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. На этапе проектирования создается проект, то есть осуществляется конкретизация разработанной модели для определенных педагогических условий, при этом возникает возможность ее практического применения. Педагогический проект содержит данные для последующей детальной разработки педагогического объекта. К педагогическим проектам относятся учебные планы и учебные программы, квалификационные характеристики, методические рекомендации, планы внеучебной воспитательной работы и т. д.

Педагогическое конструирование — завершающий этап проектирования урока. На этапе конструирования проект детализируется до базовых компонентов объектов, в том числе до конкретных действий реальных участников педагогических процессов, находя свое воплощение в различных конструктах. И хотя в технике нет понятия «конструкт», а есть конструкторская документация, тем не менее оно введено в педагогику. Педагогический конструкт содержит конкретные данные и создает возможность представить и корректировать любой педагогический объект. К педагогическим конструктам относятся планы и конспекты уроков, сценарии внеклассных мероприятий, графики контроля выполнения заданий, графики перемещения учащихся по рабочим местам, дидактические материалы, расписание и т. д.

Таким образом, можно утверждать, что объекты педагогического проектирования тесно связаны между собой, так как педагогические процессы осуществляются в границах определенных педагогических систем, а педагогические ситуации возникают в рамках конкретных педагогических процессов [10].

Использованные источники

1. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
2. Алексеев, Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев. — Тюмень : Изд-во ТГУ, 1997. — С. 131.
3. Моисеев, А. М. Давайте проектировать системы управления! / А. М. Моисеев // Частная школа. — 1997. — № 5. — С. 88–101 ; 1997. — № 6. — С. 75–89.
4. Рылова, Р. И. Как спроектировать открытый урок / Р. И. Рылова // Методическая разработка. — URL: <http://indigo-mir.ru/metodicheskaya-razrabotka-kak-sproektirovat-otkrytyj-urok> (дата обращения: 28.03.2024).
5. Скакун, В. А. Проектирование учебного занятия. Driver Revolution / В. А. Скакун // Организация и методика профессионального обучения : учеб. пособие. — М. : ФОРУМ — ИНФРА-М, 2007. — URL: <http://osvarke.info/287-proektirovanie-uchebnogo-zanyatiya.html> (дата обращения: 12.12.2024). — Текст : электронный.
6. Музыка. 1–4 кл.: примерное календарно-тематическое планирование : пособие для учителей учреждений образования, реализующих образоват. прогр. общ. сред. образования с рус. яз. обучения и воспитания / Е. Г. Гуляева, В. В. Ковалив, М. Б. Горбунова. — Минск : НИО : Аверсэв, 2023. — 95 с.

7. Горбунова, М. Б. Музыка. 2 класс : план-конспект урока / М. Б. Горбунова. — 3-е изд., перераб. — Минск : Аверсэв, 2023. — 110 с.

8. Торхова, А. В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект : монография / А. В. Торхова. — Минск : БГПУ, 1994. — 142 с.

9. Дихтиевская, Е. П. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Музыкально-педагогическое проектирование» для специальностей 1-03 01 04-04 Музыкальное искусство. Социальная педагогика, 1-03 01 02 Музыкальное искусство / Е. П. Дихтиевская. — Рег. № УМ 32-01 № 529-2014 г. Рассмотрено и утверждено на заседании совета БГПУ 26 июня 2014 г. Протокол № 9.

10. Королева, Т. П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование : монография / Т. П. Королева. — Минск : УП «Технопринт», 2003. — 210 с.

Персоналии

Дихтиевская Елена Петровна — доцент кафедры музыкально-педагогического образования факультета эстетического образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент. Научные интересы: методика преподавания музыки.

Королева Таисия Павловна — профессор кафедры теории и методики преподавания искусства учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук. Область научных интересов — методика музыкального воспитания, развитие музыкальных способностей, методическая подготовка учителя музыки, фортепианная педагогика, модернизация форм музыкального просвещения, музыкальная информатика, инновационные методики и технологии преподавания музыки.

Торхова Анна Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент (1993), начальник центра по проблемам развития педагогического образования УО «БГПУ имени Максима Танка» (2004), доктор педагогических наук (2006), профессор. Автор более 190 публикаций. Тема докторской диссертации — «Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя».

Глоссарий

Компетентность — результат образования, выражающийся в овладении учащимся определенным набором способов деятельности по отношению к конкретному предмету воздействия.

Педагогическая техника — комплекс знаний, умений, навыков, необходимых педагогу для того, чтобы эффективно применять на практике избираемые им методы педагогического воздействия как на отдельных воспитанников, так и на детский коллектив в целом.

Педагогический конструкт создается на языке действий и учитывает все условия конкретной деятельности, аккумулируя их в практическом действии. Естественно, что конструкты разрабатываются строго по намеченному проекту и в соответствии с ним. Если в проекте обозначена какая-то определенная деятельность, то в конструкте фиксируется деятельность по выполнению уже намеченной. Конструирование и есть этап создания технологий воспитания. Педагогические конструкты, как модели и проекты, также могут быть разработанными на парадигмальном и концептуальном уровнях.

Проект урока — представленный учителем план проведения урока с возможной корректировкой (заложенной изначально вариативностью урока).

Социальная компетентность связана с окружением, жизнью общества, социальной деятельностью личности (способность к сотрудничеству, умение решать проблемы в различных жизненных ситуациях, навыки взаимопонимания, социальные и общественные ценности и умения, коммуникационные навыки, мобильность в разных социальных условиях).

Технологическая карта урока — обобщенно-графическое выражение сценария урока, основа его проектирования, средство представления индивидуальных методов работы.

Контрольные вопросы

1. Основываясь на материалах раздела, составьте структурно-логическую схему понятий «проект», «проектирование», «проектная деятельность» в педагогическом контексте. Воспользуйтесь для выполнения этого задания словарями и возможностями интернет-поиска.

2. Проанализируйте содержание подготовки учителя музыки к проектированию урока. Выделите в ней элементы личного и учебно-материального. Каковы, на Ваш взгляд, особенности проектирования уроков музыки?

3. Какие элементы включает подготовка учителя музыки к уроку? Составьте примерный типовой «алгоритм» данного действия. Какова сущность моделирования учителем музыки собственной обучающей деятельности и учебной деятельности учащихся в процессе проектирования урока? На чем основано такое моделирование? Какие структурные элементы урока музыки отражаются в плане урока? Почему не рекомендуется практика составления планов урока путем заполнения заранее отпечатанных единых форм плана?

4. Какие качества влияют на индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя?

5. Проанализируйте этапы проектирования урока, приведенные в разделе. Какими требованиями вы могли бы их дополнить?

Примерные темы рефератов, сообщений, исследований и т. д.

1. Особенности проектирования открытого урока.
2. Характеристика стиля педагогической деятельности.
3. Разработка имиджа учителя.
4. Материально-техническое обеспечение урока.
5. Основные положения теории моделирования в музыкальном образовании (на основе анализа монографии Т. П. Королевой [10]).

Примерные тестовые задания:

1. Проектная деятельность тесно связана с понятиями ...
 - а. «прогнозирование», «конструирование» и «моделирование»
 - б. «предвидение», «конструирование» и «моделирование»
 - в. «прогнозирование», «разработка» и «моделирование»
2. В процессе ... выделяются детали, элементы проектируемого объекта, а при ... создается система взаимосвязей этих элементов, разрабатывается и оформляется проект.
 - а. прогнозирования ... моделировании
 - б. конструирования ... проектировании
 - в. разработки ... проектировании
3. Моделирование выделяет
 - а. отдельные сущностные аспекты проектируемых объектов, явлений и процессов и подвергает их более скрупулезному логическому анализу
 - б. качественные параметры проектируемых объектов, явлений и процессов и подвергает их сравнительно-сопоставительному анализу
 - в. общие черты проектируемых объектов, явлений и процессов и синтезирует их по категориям
4. Проектирование урока
 - а. оформление отчетности по достижению определенной ступени в освоении ЗУНов
 - б. инструмент вариативного и личностно ориентированного образования
 - в. достижение запланированного результата с той или иной степенью отклонения от цели урока
5. Этап проектирования «Содержательное наполнение урока» предполагает
 - а. материально-техническое обеспечение для эффективной работы с текстами
 - б. оформление будущего урока в виде документа-плана или схемы
 - в. формирование текстов в виде модулей

6. Основой проектирования урока является определение его замысла —
 - а. интуитивного предвидения эмоциональной составляющей урока
 - б. системного анализа конкретного урока по различным методическим рекомендациям
 - в. четкого представления, для чего он будет проводиться, как должен быть построен, что учащиеся должны вынести из него
7. Важным элементом проектирования урока является ...
 - а. определение содержания и объема учебного материала
 - б. определение конкретных параграфов или разделов учебника
 - в. направление на дополнительные учебные материалы
8. При проектировании урока необходимо представлять систему и последовательность ...
 - а. изложения учебного материала
 - б. не только собственных действий, но и действий учащихся
 - в. разработки учебно-методического сопровождения
9. Проектирование педагогических систем, процессов и ситуаций осуществляется в логической последовательности:
 - а. педагогическое прогнозирование, педагогическое проектирование, педагогическое моделирование
 - б. педагогическое моделирование, собственно педагогическое проектирование, педагогическое конструирование
 - в. педагогическое моделирование, педагогическое рефлексирование, педагогическое проектирование
10. На этапе ... проект детализируется до базовых компонентов объектов, в том числе до конкретных действий реальных участников педагогических процессов, находя свое воплощение в различных конструктах.
 - а. собственно педагогического проектирования
 - б. педагогического моделирования
 - в. педагогического конструирования

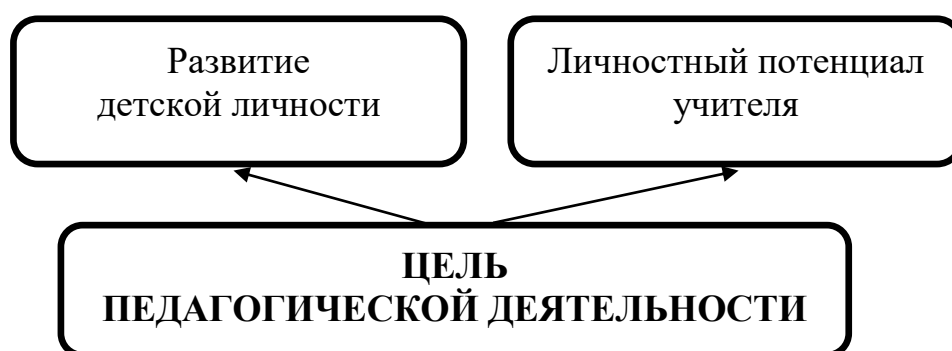
Для дополнительной информации:

РАЗДЕЛ 4

АЛГОРИТМ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

На современном этапе цель обучения можно рассматривать как воспитание личности, готовой к самообразованию и ответственности. Исходя из этого, на первое место выдвигаются процессы и объекты: процессы проектирования, моделирования, конструирования, исследования объектов окружающего мира, поиск взаимосвязи между ними. Содержание обучения как система готовых знаний не исчезает. Знания просто перестают быть самоцелью обучения. Знания становятся не объектом, а средством развития обучаемого. Это является характерной чертой инновационного образования.

Одновременно происходит переход от традиционной культуры образования, которую принято называть «текстовой», к новой, «экранной», культуре. Предлагаемое к обучению содержание перераспределяется между учебником, выдержанным в логике проектно-созидательного подхода, базой данных и специализированной компьютерной средой для моделирования и конструирования. Следовательно, универсальным компонентом процесса обучения выступает не заучивание текста, а познание в процессе реализации проекта. Вместо фактических сведений, понятий, теорий и законов предметом познания является целостный реальный окружающий мир, а результат процесса познания — его сотворение в рамках учебных проектов (рисунок 3).



**Рисунок 3. Системообразующие факторы
педагогического проектирования**

Личностный потенциал самого учителя ограничен условиями и нормами функционирования иерархии педагогических систем. В то же время он проявляется в определенных ценностных установках, оценке собственных возможностей и способностей при создании проектов педагогических

систем, процессов, ситуаций. Следовательно, структура системы выступает как некая *иерархия уровней проектирования.*

Педагогическое проектирование учебных материалов по музыке включает следующие позиции:

- постановка и анализ педагогической проблемы;
- анализ целевой аудитории (учащиеся) и ожидаемых результатов обучения;
- отбор средств учения и преподавания;
- анализ и структурирование учебных материалов, в том числе цифровых;
- проектирование и разработка авторских учебных материалов в традиционном формате их представления, редактирование и подготовка материалов к изданию;
- определение используемых методов учебной работы учащихся и методов управления их учебной деятельностью со стороны преподавателя;
- разработка методов оценки учебной работы; апробация и оценка эффективности применения учебных материалов;
- реализация полного цикла создания цифровых учебных материалов [1].

Умение проектировать — это одновременно и наука и искусство. Как науку проектирование можно постигнуть путем систематических занятий, накопления опыта и решения проблем... Проектирование предполагает применение анализа и синтеза... Анализ, т. е. расчленение рассматриваемой ситуации на контролируемые элементы и изучение каждого элемента в отдельности, выполняется при проектировании для проверки первоначально поставленных целей. Синтез — объединение элементов в единое целое — ближе к проектированию, чем любой другой процесс, но он должен быть творческим, чтобы комбинация объединяемых элементов была оригинальной. В процессе проектирования наука и искусство, анализ и синтез неотделимы друг от друга и проявляются одновременно.

Н. Н. Грачев [2, с. 166–167]

Поскольку музыкально-педагогический процесс существует в единстве учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, следует более подробно остановиться на процессуальном аспекте этих составляющих. В. Д. Шадриков в одной из своих работ выделяет следующую структуру деятельности:

- цель,
- мотивы,
- программы деятельности,
- информационная основа деятельности,

- принятие решения,
- подсистема деятельностно важных качеств личности [3].

Рассмотрим подробнее эту структуру.

Цель как центральное звено системы деятельности может выступать в двух аспектах:

- как мыслимый предполагаемый результат деятельности;
- как уровень достижений, которого хочет добиться человек.

Здесь предполагается двоякая аксиологичность цели: в виде объективной ценности результата (в данном случае не исключается и субъективная ценность этого результата) и в виде субъективной ценности достижения (она не всегда и не обязательно должна совпадать с объективной ценностью). Это позволяет говорить о многозначности целей.

Мотив — это побудительная сила к действию. Деятельность может осваиваться, только если она принята субъектом. В качестве мотива для человека могут выступать осознанные потребности, отношения, чувства, интересы и т. д.

Деятельность осуществляется в действиях и движениях — это компонентные слагаемые деятельности. Действие — единица деятельности, цель которой элементарна и не разложима на более простые. Это относительно законченный элемент деятельности, сознательный акт поведения человека, который исходит из определенных мотивов и направлен на достижение определенной цели. А. Н. Леонтьев считает, что одни и те же действия могут входить в состав разных деятельностей, меняя лишь свою мотивацию, напряженность и эмоциональную окраску. В педагогической практике приходится иметь дело с действиями импульсивными и волевыми (С. Л. Рубинштейн).

В психологии деятельности выделяют два важных процесса: интериоризации и экстериоризации.

Интериоризация — процесс перехода от внешнего материального действия к внутреннему — идеальному действию. **Экстериоризация** — процесс превращения внутреннего психического действия во внешнее действие.

Освоение **программы деятельности** предполагает формирование представлений о компонентном составе деятельности и способах выполнения отдельных действий. Операция выступает как часть деятельности или способ ее выполнения (В. В. Чебышева). Программа деятельности выполняет функцию координатора действий, который определяет, что, как и когда следует делать для достижения цели деятельности.

Важным звеном деятельности является ее **информационная основа** как совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности и позволяющей организовать ее в соответствии с целью-результатом.

На успешность освоения и выполнения деятельности существенное влияние оказывает подсистема **деятельностно важных качеств личности**. Вопрос о становлении, развитии и формировании этой подсистемы является одним из узловых в проблематике системогенеза деятельности вообще и профессиональной деятельности в частности. В музыкально-профессиональной деятельности эти важные в профессиональном отношении качества определяются как общие и специфические личностно-профессиональные качества педагога-музыканта, которые, с одной стороны, обеспечивают успешность профессиональной деятельности, а с другой — успешно развиваются в этой деятельности.

Таким образом, в систему учебно-музыкальной деятельности (УМД) и музыкально-педагогической деятельности (МПД) целесообразно включение **эмоционально-волевой и рефлексивной** основ деятельности.

Каждая из перечисленных составляющих представляет собой определенный этап деятельностной организации музыкально-педагогического процесса в единстве учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельностей.

Первый этап — выдвижение целей как предполагаемых результатов деятельности и мотивация деятельности.

Второй этап предполагает создание программы деятельности и обеспечение ее информационной основы: специфически предметно-действенной, организационно-коммуникативной, культурологической.

Третий этап — собственно осуществление УМД и МПД, он обеспечивается их эмоционально-волевыми основами.

Четвертый этап — оценка и корректировка деятельностей на основе различных видов рефлексий.

Пятый этап смыкается с первым, предполагая становление личности будущего педагога-музыканта (как результата деятельности обучающего и обучающегося) в целостном единстве общих и специфических личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих его качественную, эффективную и высококвалифицированную деятельность.

Формирование творческих качеств личности учителя музыки является аксиомой профессиональной подготовки, перехода музыкально-педагогической деятельности на продуктивный, творческий уровень. Анкетирование учителей школ и преподавателей УВО показало, что творческий характер музыкально-педагогического процесса осознается преподавателями музыки всех уровней образования. Особая роль отводится тем качествам, которые формируют высокопрофессиональный уровень педагогического общения, обеспечивая его эмоционально-коммуникативный аспект. В меньшей степени преподаватели школ и УВО признают важность общих личностно-профессиональных качеств, отвечающих за регулятивный аспект педагогического общения: высокий уровень эмоциональной

саморегуляции, беспристрастность, стрессоустойчивость. Творческие качества личности преподавателя оцениваются как очень значимые для музыкально-педагогического процесса, креативный характер которого они и обеспечивают. Следующими по значимости признаются качества, обеспечивающие высокий профессионализм педагогического общения и качественный уровень эстетической коммуникации [4, с. 209–212].

На основании вышеизложенного можно сформулировать выводы:

- никакая деятельность не может состояться, если она осуществляется без ясно осознаваемой цели;
- после определения цели деятельность должна быть принята субъектом, потребности и мотивы обуславливают принятие деятельности;
- программирование деятельности является очередным процессуальным компонентом, который предполагает формирование представлений о сущности деятельности и способах выполнения отдельных действий (операций);
- в дальнейшем программа выполняет функцию координатора деятельности;
- для выполнения программы деятельности необходимо ее информационное обеспечение, в котором выделяются:
 - а) специфические предметно-действенные основы, обуславливающие именно музыкальный аспект двух деятельностей, входящих в структуру музыкально-педагогического процесса (это способствует взаимодействию, обмену информацией с системой музыкального искусства);
 - б) организационно-коммуникативные основы, предусматривающие информационную составляющую проектирования, организации, управления, регуляции, координации и мониторинга деятельности, в зависимости от предъявляемых к этим деятельностям требований и решаемых ими задач (в данном звене происходит обмен информацией и взаимодействие с образовательной системой государства, социальной системой общества и конкретно с социокультурной ситуацией);
 - в) культурологические основы, позволяющие включить УМД и МПД в контекст мирового культуротворческого процесса (осуществляются информационный обмен с планетарной культурой и взаимодействие с этой системой);
- для успешного осуществления УМД и МПД помимо информационных ресурсов необходимо и привлечение ресурсов субъектов музыкально-педагогического процесса: эмоционально-волевых потенций педагога и студента, обеспечивающих принятие решений и реализацию действий, потенцирования субъективного времени;
- рефлексивная основа обуславливает самодвижение субъектов деятельности в музыкально-педагогическом процессе, являясь одним из механизмов саморазвития. Она состоит из многих видов рефлексий:

действенной, кооперативной, коммуникативной, личностной, интеллектуальной, перспективной, ситуативной, ретроспективной, рефлексии процессов самости и пр.;

– итог музыкально-педагогической деятельности учителя и учебно-музыкальной деятельности учащегося — становление и развитие личности, обладающей качествами, обеспечивающими успешность и эффективность будущей учебной (профессиональной) деятельности. Отдельные элементы процесса УМД и МПД объединяются в традиционные компоненты музыкально-педагогического процесса: потребностно-мотивационный, интеллектуальный, предметно-действенный, эмоционально-волевой, личностно-профессиональный.

Таким образом, этапы процесса проектирования целесообразно представить алгоритмом:

1. Определение цели. Формулировка в общих выражениях характеристик системы, устройства или процесса, которые удовлетворяют эту потребность.

2. Научные исследования. Сбор всей доступной информации, связанной с решением поставленной цели.

3. Формулировка задания. Перечень данных и параметров, обеспечивающих достижение поставленной цели.

4. Выработка концепции. Оригинальная, новаторская, творческая, изобретательская деятельность в форме выработки вариантов возможных решений поставленной цели.

5. Анализ: проверка выбранных концепций на соответствие законам.

Более подробно этапы процесса проектирования представлены в таблице 5.

Исходя из всего вышеизложенного, способ проектирования и организации образовательного процесса можно сформулировать следующим образом:

- основной акцент делается на организации активных видов познавательной деятельности обучающихся;

- учитель выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, он готов предложить минимально необходимый комплект средств обучения;

- учебная информация используется как средство организации познавательной деятельности, а не как цель обучения;

- обучаемый является субъектом деятельности наряду с учителем, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей.

Этапы педагогического проектирования

| Этап | Суть | Особенности |
|---|---|--|
| Организационный <i>или концептуальный</i> | Разработка концептуальных оснований, которые выступают как замысел преобразований. Определяющими условиями являются цель и продукт деятельности. Смысловое ядро замысла составляют теоретические положения и принципы, конкретизирующие методологический подход как избранное основание | Ориентация проекта на реализацию общего социального заказа; анализ проблемы, устранение которой может создать максимально полезный эффект в данной сфере образования; обеспечение соответствия между планируемыми целями и необходимыми для их достижения условиями и средствами |
| Конструктивно-деятельностный <i>или технологический</i> | Создание программы деятельности в соответствии с идеями и принципами, выдвинутыми в концепции | Учет возрастных особенностей школьников; выделение мотивационного компонента учебно-воспитательного процесса; использование результатов диагностики в конкретизации задач, действий и операций, выполняемых реальными субъектами педагогических процессов в точных временных и пространственных рамках |
| Практический <i>или операциональный</i> | Именно здесь учитель планирует личностно ориентированные ситуации саморазвития и самоизменения учащихся, способы передачи своей способности к рефлексии деятельности, учитывает влияние внешних и внутренних факторов, физическое и эмоциональное состояние и учащихся | Диагностика психолого-педагогических особенностей данного коллектива учащихся. Соотношение выбранной формы организации учебно-воспитательного процесса с интересами и познавательными возможностями учащихся. Определение оптимального для данных условий сочетания содержания, методов, средств. |

| | | |
|---|--|---|
| | | Прогнозирование возможных затруднений учащихся в различных видах деятельности. Констатация наиболее рациональных видов деятельности школьников. Учет психофизических особенностей и способностей отдельных учащихся, «случайных» внутренних и внешних влияний |
| Завершающий <i>рефлексивно-оценочный</i> | <i>или</i> Осуществление проекта в школьной действительности завершает путь проектирования от идеи до ее практической реализации. Существенным признаком этапа является технологический анализ проекта | Создание эмоционального контакта между участниками и организаторами учебно-воспитательного процесса. Распределение времени на всех этапах взаимодействия учителя и учащихся. Использование внешней и «внутренней» наглядности. Организация взаимодействия участников. Осуществление ситуационного перепроектирования межличностных, групповых, фронтальных взаимодействий. Создание лично ориентированных ситуаций. Применение приемов для активизации самостоятельной деятельности учащихся. Владение педагогической техникой. Анализ эффективности и результативности учебно-воспитательного процесса |

Использованные источники

1. Дихтиевская, Е. П. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Музыкально-педагогическое проектирование» для специальностей 1-03 01 04-04 Музыкальное искусство. Социальная педагогика, 1-03 01 02 Музыкальное искусство / Е. П. Дихтиевская. — Рег. № УМ 32-01 № 529-2014 г. Рассмотрено и утверждено на заседании совета БГПУ 26 июня 2014 г. Протокол № 9.
2. Грачев, Н. Н. Психология инженерного труда : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по техническим специальностям / Н. Н. Грачев. — М. : Высш. школа, 1998. — 332 с.
3. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1982. — 268 с.
4. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : монография / Е. С. Полякова. — Минск : ИВЦ Минфина, 2009. — 542 с.

Персоналии

Грачев Николай Николаевич — профессор кафедры радиоэлектроники и телекоммуникаций МИЭМ НИУ ВШЭ, кандидат технических наук, член Научной коллегии Международной академии наук Сан-Марино.

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889–1960) — русский и советский психолог и философ, член-корреспондент Академии наук СССР, один из создателей деятельностного подхода в психологии. Основатель кафедры и отделения психологии факультета философии МГУ, а также сектора психологии Академии наук СССР. Автор фундаментальной книги «Основы общей психологии».

Шадриков Владимир Дмитриевич — советский и российский психолог, специалист в области психологии труда, педагогической и дифференциальной психологии. Автор теории системогенеза деятельности и теории способностей. Доктор психологических наук (1977), профессор (1978). Лауреат премии Президиума РАН им. С. Л. Рубинштейна за цикл научных работ по психологии способностей (1996).

Чебышева Варвара Васильевна — доктор психологических наук. Вся ее научная деятельность на протяжении сорока с лишним лет была посвящена проблемам психологии труда, трудового обучения и профориентации молодежи. Опубликовано более 100 работ по психологии трудовой деятельности. Инициатор создания Лаборатории психологических проблем профессиональной ориентации.

Глоссарий

Аксиология педагогическая — область педагогического знания, рассматривающая образовательные ценности с позиции самоценности человека и осуществляющая ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования.

Контрольные вопросы

1. Понимание сущности любого процесса невозможно без понимания ключевых понятий. В данной области деятельности такими ключевыми понятиями являются «педагогическое проектирование», «педагогический проект». Постарайтесь сформулировать Ваше видение указанных понятий.

Примерные темы рефератов, сообщений, исследований и т. д.

1. Педагогическое проектирование с точки зрения аксиологического подхода.
2. Педагогическое проектирование инновационной деятельности.
3. Творчество педагога в процессе педагогического проектирования.
4. Педагогическое проектирование в системе личностно ориентированного обучения.

Примерные тестовые задания:

1. На современном этапе образования знания являются ...
 - а. самоцелью обучения
 - б. объектом обучения
 - в. средством развития обучаемого
2. Универсальным компонентом процесса обучения становится ...
 - а. заучивание текста
 - б. познание в процессе реализации проекта
 - в. неформальное общение
3. Системообразующие факторы педагогического проектирования:
 - а. развитие детской личности, личностный потенциал учителя, цель педагогической деятельности
 - б. потенциал детской личности, педагогическое образование учителя, цель педагогической деятельности
 - в. развитие детской личности, педагогическое образование учителя, цель проектной деятельности
4. В процессе музыкально-педагогического проектирования ... неотделимы друг от друга и проявляются одновременно.
 - а. наука и искусство, анализ и синтез
 - б. наука и культура, анализ и сопоставление
 - в. теория и практика, рефлексивный самоанализ
5. Структура учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности (по В. Д. Шадрикову):
 - а. цель, мотивы, учебные программы, информационная наглядность, система деятельностно важных качеств личности
 - б. цель, задачи, программы деятельности, информационно-методическое обеспечение, принятие решения, подсистема деятельностных качеств личности

- в. цель, мотивы, программы деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, подсистема деятельностно важных качеств личности
- 6. Деятельность осуществляется в
 - а. действиях и движениях
 - б. мечтах и планах
 - в. действиях и поступках
- 7. Освоение программы деятельности предполагает
 - а. разработку компонентного состава деятельности и выполнение отдельных действий
 - б. формирование представлений о компонентном составе деятельности и способах выполнения отдельных действий
 - в. прогнозирование компонентного состава деятельности и моделирование дальнейших действий
- 8. Традиционные компоненты музыкально-педагогического процесса:
 - а. мотивационный, интеллектуальный, предметный, эмоционально-волевой, личностно-профессиональный
 - б. потребностно-мотивационный, интеллектуальный, предметно-действенный, эмоционально-волевой, личностно-профессиональный
 - в. потребностно-мотивационный, интеллектуальный, рефлексивный, эмоциональный, профессиональный
- 9. Становление и развитие личности, обладающей качествами, обеспечивающими успешность и эффективность будущей учебной (профессиональной) деятельности, является
 - а. начальным этапом музыкально-педагогической деятельности учителя и учебно-музыкальной деятельности учащегося
 - б. итогом музыкально-педагогической деятельности учителя и учебно-музыкальной деятельности учащегося
 - в. итогом учебно-музыкальной деятельности учителя и музыкальной деятельности учащегося
- 10. Этапы педагогического проектирования:
 - а. организационный (технологический), конструктивно-деятельностный (концептуальный), практический (операциональный), завершающий (рефлексивно-оценочный)
 - б. организационный (концептуальный), деятельностный (технологический), практический (операциональный), завершающий (оценочный)
 - в. организационный (концептуальный), конструктивно-деятельностный (технологический), практический (операциональный), завершающий (рефлексивно-оценочный)

РАЗДЕЛ 5

АНАЛИЗ ОБЪЕКТА

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Объектами педагогического проектирования могут быть педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации.

Педагогические системы. Самым крупным объектом педагогического проектирования являются педагогические системы. Существует достаточно много определений данного понятия: В. П. Беспалько отождествляет педагогическую систему с упорядоченной совокупностью средств и методов реализации алгоритмов управления педагогическим процессом; В. С. Безрукова — с целостным единством всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека; Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин — с педагогической деятельностью как источником педагогических целей и средством воспитания одновременно и т. д.

Педагогическую систему можно определить как взаимодействие различных взаимосвязанных структурных компонентов, которые объединены одной образовательной целью развития индивидуальности и личности. Педагогическая система традиционного образовательного процесса состоит из семи элементов: цели обучения, содержания обучения, обучаемых, обучающихся, методов, средств и форм обучения. Это позволяет проводить исследование и разработку педагогической системы как целостного педагогического явления [1].

Педагогическая система — единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития воспитанников. Ее основные признаки: полнота компонентов (факторов), причастных к достижению цели; наличие связей и зависимостей идей, выполняющих системообразующую функцию; появление целостных качеств у объекта созданной системы.

К педагогическим системам относятся совокупность целей, принципов, форм, методов, условий их реализации, направленных на решение поставленных воспитательных задач. Например, система интеллектуального развития, духовно-нравственного воспитания, воспитания коллектива и коллективизма предполагает индивидуальную педагогическую деятельность отдельного учителя, сложившуюся в устойчивую целостность всех составляющих компонентов [2].

Каждая система имеет свое назначение (цель) и, следовательно, свой набор компонентов. Каждый из компонентов представляет собой системное образование (рисунок 4).

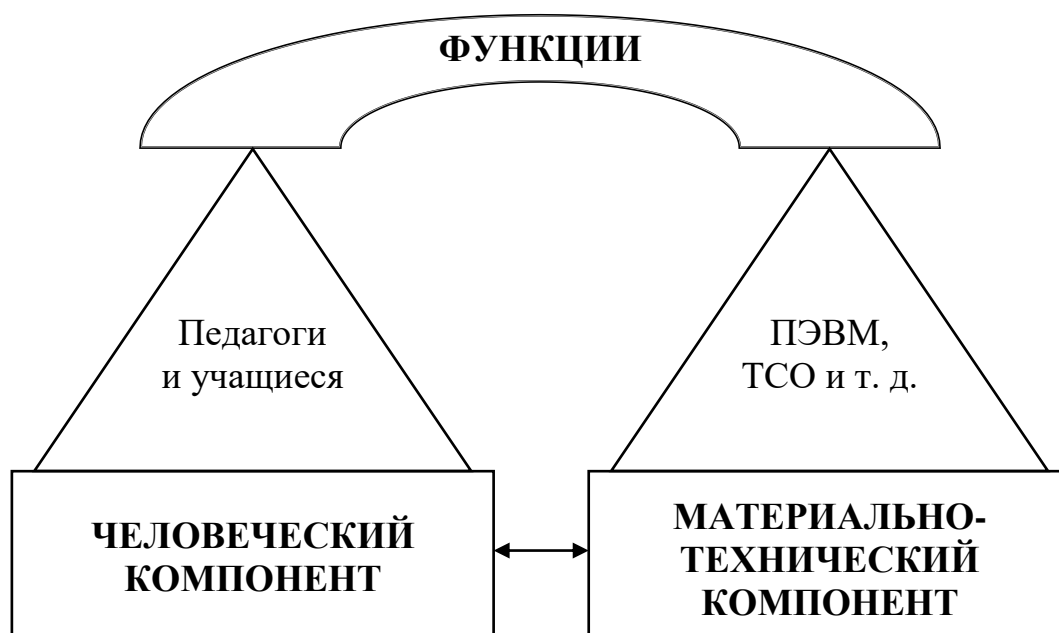


Рисунок 4. Компоненты педагогической системы

При проектировании любых педагогических систем обязателен подбор соответствующих компонентов, хотя их полный набор не всегда обеспечивается деятельностью педагогов.

Формирование общественного заказа обуславливает и соответствующую ему систему образования как наиболее общую педагогическую систему. Педагогическая система — это теоретическая модель объекта педагогической действительности, в которую входят объекты научного исследования: обучение, воспитание, воспитательный процесс и т. д.

Педагогические системы можно рассматривать на трех уровнях: макроуровне — государственная система образования, региональные системы образования и т. д.; мезауровне — учебные заведения, детские организации, социальные институты общества, где реализуются педагогические цели; микроуровне — это системы, реализующие специфические задачи; авторские педагогические системы.

Педагогический процесс. Педагогический процесс является главным для педагога объектом проектирования.

Педагогический процесс — это система, в которой органично сочетаются процессы формирования, развития, воспитания и обучения со всеми условиями, формами, методами их функционирования. Система — выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единством управления, находящихся во взаимосвязи со средой как целостное явление. Примерами систем, в которых осуществляется педагогический процесс, служат система образования в целом, школа, класс, учебные занятия и другие структурные компоненты. Каждая из них

функционирует в определенных внешних условиях: естественно-географических, общественных, культурных и т. д. [3].

Педагогический процесс можно рассматривать в качестве многокомпонентной педагогической системы и педагогического трудового процесса. Основу его составляет модель педагогического сотрудничества и творчества, обеспечивающая оптимальные межличностные отношения субъектов обучения, воспитания и развития. Целостный педагогический процесс направлен на достижение главной цели — формирование саморазвивающейся личности будущего специалиста [4].

Целостность педагогического процесса заключается в подчинении всех процессов, его образующих, формированию всесторонне и гармонически развитой личности.

Педагогические процессы имеют циклический характер. Для развития всех педагогических процессов характерны одни и те же этапы. Этапы — это не составные части (компоненты), а последовательности развития процесса. Можно выделить подготовительный, основной и заключительный этапы (рисунок 5).

На этапе подготовки педагогического процесса создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе решаются следующие важные задачи: целеполагание, целеобразование, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование педагогического процесса, планирование развития педагогического процесса.

Целеполагание и целеобразование представляют неотъемлемую часть профессиональной деятельности педагога, его аналитических, прогностических, проектировочных способностей и умений.

Целеполагание — обоснование и постановка цели. Сущность целеполагания состоит в трансформации общей педагогической цели в конкретную цель, которую необходимо достигнуть на заданном отрезке педагогического процесса и в конкретных условиях. Целеполагание всегда «привязано» к конкретной системе осуществления педагогического процесса. Между требованиями педагогической цели и конкретными возможностями обучаемых выявляются противоречия, поэтому намечаются пути разрешения этих противоречий в проектируемом процессе. Таким образом, можно утверждать, что целеполагание определяет структуру, иерархию и классификации целей педагогической деятельности.

Целеобразование — процесс формирования и разработки цели на конкретно-педагогическом уровне. Целеобразование предполагает наличие дидактических процедур, содержащих критерии, показатели и инструменты измерения результатов деятельности учащихся и обеспечивающих гарантированное достижение образовательных целей, эффективности процесса обучения.



Рисунок 5. Этапы педагогического процесса

Целеобразование понимается как:

- система профессионального осмысления объективной социально-психологической и культурологической необходимости достижения некоторого уровня развития личности современного человека, способного строить свою жизнь и жить в контексте культурного социума;
- поиск максимально точной формулировки общего идеального образа такого человека, т. е. это аналитическая оценка природы детства, сущности развития личности и природы индивидуальности как условий, допускающих принятие цели воспитания;

— система анализа конкретных обстоятельств, в которых находится конкретный ребенок, и соотнесение их с содержанием и поставленной целью воспитания [5].

Педагогическая диагностика — это исследовательская процедура, направленная на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс. Ее главная цель — получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов. В процессе диагностики собирается вся необходимая информация о реальных возможностях педагогов и обучаемых, об уровне их предшествующей подготовки, условиях протекания педагогического процесса, о многих других обстоятельствах. Первоначально намеченные задачи корректируются по результатам диагностики. Очень часто конкретные условия заставляют пересматривать эти задачи, приводить в соответствие с реальными возможностями.

На подготовительном этапе целесообразно осуществлять прогнозирование хода и результатов педагогического процесса. Сущность прогнозирования заключается в том, чтобы предварительно (до начала процесса) оценить его возможную результативность и имеющиеся конкретные условия. Заранее мы можем узнать о том, чего еще нет, теоретически взвесить и рассчитать параметры процесса. Прогнозирование осуществляется по довольно сложным методикам, но затраты на прогнозы окупаются, т. к. педагоги получают возможность активно вмешиваться в проектирование и ход педагогического процесса, предотвратить малую эффективность и нежелательные последствия.

Проект организации педагогического процесса разрабатывают на основе результатов диагностики и прогнозирования, регулирования и корректирования этих результатов. Далее требуется доработка.

План развития педагогического процесса является воплощением доработанного проекта организации процесса. План всегда привязан к конкретной педагогической системе.

В педагогической практике применяются различные планы, действующие только в течение определенного срока. План — это итоговый документ, в котором точно определено, кому, когда и что нужно делать.

Основной этап или этап осуществления педагогического процесса включает в себя важные взаимосвязанные элементы: педагогическое взаимодействие, организацию обратной связи, регулирование и корректирование деятельности, оперативный контроль.

Следует отметить, что педагогическое взаимодействие предполагает постановку и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности; взаимодействие педагогов и обучаемых; использование намеченных методов, форм педагогического процесса и средств; создание благоприятных условий; осуществление разработанных мер стимулирования деятельности обучаемых; обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

В ходе педагогического взаимодействия осуществляется оперативный педагогический контроль, который играет стимулирующую роль. Его направленность, объем, цель должны быть подчинены общей цели и направленности процесса; учитываются другие обстоятельства реализации педагогического контроля; следует предотвратить превращение педагогического контроля из стимула в тормоз.

Обратная связь — основа качественного управления педагогическим процессом, принятия оперативных управленческих решений. Развитию и укреплению обратной связи педагог обязан придавать приоритетное значение. С помощью обратной связи удастся найти рациональное соотношение педагогического управления и самоуправления своей деятельностью со стороны обучающихся. Обратная оперативная связь в ходе педагогического процесса способствует введению корректирующих поправок, придающих педагогическому взаимодействию необходимую гибкость.

Заключительный этап или анализ достигнутых результатов требуется для того, чтобы в будущем не повторить ошибок, учесть неэффективные моменты предыдущего. Профессиональный рост педагога возможен при извлечении пользы из допущенных ошибок: анализируя обучаемых. Взыскательный анализ и самоанализ представляют верный путь к вершинам педагогического мастерства.

Педагогическая ситуация. Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педагогического процесса, а через него — в рамках определенной подсистемы.

Педагогическая ситуация — составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

Педагогические ситуации являются совокупностью условий и обстоятельств, при которых возникают объективные и субъективные (внешнего и внутреннего плана) противоречия.

Е. С. Полякова [6, с. 399]

Значение педагогической ситуации огромно. Представляя собой своеобразное ядро педагогического процесса и педагогической системы в целом, педагогическая ситуация концентрирует в себе все их достоинства и недостатки. Выступая в качестве конкретных воспитательных отношений, педагогические ситуации реализуют возможности как педагогического процесса, так и педагогической системы.

Структура педагогической ситуации внешне проста. В нее входят два субъекта деятельности (педагог и учащийся) и способы их взаимодействия. Но эта простота обманчива. Взаимодействие участников педагогической

ситуации строится как реализация их сложного внутреннего мира, их воспитанности и обученности. Педагогические ситуации могут возникать стихийно или предварительно проектироваться. Феномен педагогической ситуации состоит в том, что, будучи интегративной по сути, она одна (и даже набор ситуаций) не может заменить ни форму, ни систему в педагогике. Нельзя из ситуаций создать форму, как нельзя из форм создать педагогическую систему. Проектирование педагогических ситуаций происходит как процесс «подгонки» педагогического процесса под конкретных людей, оперативного учета реальной обстановки в ее мельчайших звеньях.

Использованные источники

1. Педагогическая система. — URL: http://www.e-reading.club/chapter.php/103787/14/Pisareva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki__konspekt_lekciii.html (дата обращения: 16.01.2024). — Текст : электронный.
2. Педагогическая система. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) // Словари и энциклопедии на Академике. — URL: http://spiritual_culture.academic.ru/1634/Педагогическая_система (дата обращения: 16.01.2025). — Текст : электронный.
3. Педагогический процесс как система // Uchebniki Online. — URL: http://uchebnikionline.com/pedagogika/pedagogika_-_zaychenko_ib/pedagogichniy_protses.htm (дата обращения: 16.01.2025). — Текст : электронный.
4. Педагогический процесс образовательного учреждения // Монографии, изданные в издательстве Российской академии естествознания. — URL: <http://rae.ru/monographs/77-2801> (дата обращения: 16.01.2025). — Текст : электронный.
5. Педагогика. Лекции // KURSAK.NET. Электронная библиотека. — URL: <http://kursak.net/pedagogika-lekcii/> (дата обращения: 24.02.2025). — Текст : электронный.
6. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : монография / Е. С. Полякова. — Минск : ИВЦ Минфина, 2009. — 542 с.

Персоналии

Караковский Владимир Абрамович (1932–2015) — советский и российский педагог. Народный учитель СССР (1991). Один из авторов педагогики сотрудничества. В 1989 году защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук на тему «Воспитательная система школы как объект педагогического управления».

Занков Леонид Владимирович (1901–1977) — советский психолог. Специалист в области дефектологии, памяти, запоминания, педагогической

психологии. Ученик Л. С. Выготского. Проводил экспериментальные исследования развития детей, выявляя условия эффективного обучения. Рассматривал проблему факторов обучения и развития учащихся, в частности взаимодействия слова и наглядности в обучении. Автор оригинальной системы развивающего обучения (системы Л. В. Занкова).

Щуркова Надежда Егоровна — профессор кафедры педагогики Московского института открытого образования, доктор педагогических наук, профессор. Автор многих исследований и монографий по проблемам педагогической технологии, ведущих принципов воспитания.

Глоссарий

Валидность (англ. *validity*, от лат. *validus* — сильный, здоровый, достойный) — обоснованность и пригодность применения методик и результатов исследования в конкретных условиях. Более распространенное определение понятия «валидность» — мера соответствия методик и результатов исследования поставленным задачам.

Корректировать (лат. *corrigere* — исправлять) — вносить поправки, исправлять.

Педагогическая диагностика — совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия.

Регулирование и корректирование педагогического процесса — умение обоснованно осуществлять корректировку поставленных педагогических задач, способность к перестройке способов деятельности в изменяющихся условиях, умение ликвидировать возникающие конфликты у детей, осуществлять текущее инструктирование и оперативный контроль за работой учащихся.

Система (от др.-греч. *συστήμα* — целое, составленное из частей; соединение) — множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство.

Структура — совокупность подсистем и элементов, объединенных иерархическими взаимосвязями (выстроенных в определенную иерархию). Целью формирования структуры является описание системы, совокупности устойчивых взаимосвязей, которые обеспечивают достижение поставленных системных целей и стабильное функционирование.

Целеполагание — процесс выбора одной или нескольких целей с установлением параметров допустимых отклонений для управления процессом осуществления идеи. Часто понимается как практическое осмысление своей деятельности человеком с точки зрения формирования (постановки) целей и их реализации.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте отличительные черты педагогической системы.
2. Докажите, что учебное занятие может представлять собой целостную образовательную систему.
3. С какими сложностями сталкивается педагог, анализируя объект проектирования?
4. Что называется педагогической системой?
5. Какие объекты могут быть системами?
6. Дайте характеристику педагогического проектирования как системы: назовите его компоненты, связи между ними, системообразующий фактор, докажите целостность.
7. Можно ли назвать деятельность ученика педагогической?
8. Какие личностные качества педагога обеспечивают эффективность его педагогической деятельности?
9. Рассмотрите проектировочную деятельность с системных позиций. Выделите ее элементы, связи, системообразующие факторы, обоснуйте целостность.

Примерные темы рефератов, сообщений, исследований и т. д.

1. Примеры образовательных систем.
2. Построение классификационной схемы видов образовательных систем.
3. Сущность видов образовательных систем.
4. Сравнение понятия «авторская педагогическая система» в интерпретации Я. А. Коменского, А. С. Макаренки, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого, В. А. Караковского, Л. В. Занкова, Н. Е. Щурковой).
5. Исследование педагогической деятельности педагогов-классиков (по выбору).
6. Анализ определений «педагогическая система», «педагогический процесс» и «педагогическая ситуация» в современной научной литературе.

Примерные тестовые задания:

1. Педагогическая система традиционного образовательного процесса состоит из следующих элементов:
 - а. цель обучения, содержание обучения, обучаемые, обучающие, методы, средства и формы обучения
 - б. цель и задачи обучения, содержание обучения, методы и приемы обучения, средства и формы обучения
 - в. цель обучения, содержание и перспективы обучения, обучаемые и обучающие, методы и формы обучения
2. Педагогическую систему, реализующую специфические задачи или авторские педагогические системы, можно рассматривать на
 - а. макроуровне
 - б. мезауровне
 - в. микроуровне

3. Основу ... составляет модель педагогического сотрудничества и творчества, обеспечивающая оптимальные межличностные отношения субъектов обучения, воспитания и развития.
 - а. педагогической системы
 - б. педагогического процесса
 - в. педагогического проекта
4. Педагогические процессы имеют ... характер.
 - а. спиральный
 - б. циклический
 - в. хаотический
5. На этапе подготовки педагогического процесса решаются следующие задачи:
 - а. целеполагание, целеобразование, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование педагогического процесса, планирование развития педагогического процесса
 - б. целеполагание, целеобразование, диагностика уровня обучаемых, прогнозирование результатов, проектирование и планирование педагогического процесса
 - в. целеполагание, диагностика уровня обучаемых и условий их обучения, прогнозирование достижений и перспектив, проектирование педагогического процесса, планирование результатов педагогического процесса
6. Процесс формирования и разработки цели на конкретно-педагогическом уровне
 - а. целеобразование
 - б. целеполагание
 - в. проектирование
7. Процесс выбора одной или нескольких целей с установлением параметров допустимых отклонений для управления процессом осуществления идеи
 - а. целеобразование
 - б. целеполагание
 - в. проектирование
8. Составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве, —
 - а. педагогическая ситуация
 - б. педагогическая система
 - в. урок
9. Проектирование ... происходит как процесс «подгонки» педагогического процесса под конкретных людей, оперативного учета реальной обстановки в ее мельчайших звеньях.
 - а. педагогической системы
 - б. педагогической ситуации
 - в. педагогического процесса

- [illegible]

РАЗДЕЛ 6

ВЫБОР ФОРМЫ

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать результаты этой деятельности.

Формы педагогического проектирования — это документы, в которых описываются с разной степенью точности создание и действие объектов проектирования. Основные формы педагогического проектирования:

- квалификационные характеристики, профессиограммы, учебные планы, учебные программы, штатные расписания, должностные инструкции;
- расписания, графики учебного процесса и контроля, требования к урокам, научно-тематические планы, планы и конспекты уроков, сценарии, модели наглядных пособий, учебники, учебные пособия, методические рекомендации;
- правила внутреннего распорядка, планы учебно-воспитательной работы, планы кружков, секций и др. [1].

Выбор формы проектирования зависит от того, какой этап избран и какое их количество предстоит пройти. Любая форма проектирования должна быть целесообразной, соответствующей особенностям и возможностям учащихся и педагогов.

Одной из форм, с помощью которой излагаются основная точка зрения, главная мысль, теоретические принципы построения систем или процессов, является **концепция**. Она строится на результатах научных исследований и имеет большое практическое значение, хотя нередко бывает обобщенной и абстрактной. Назначение концепции заключается в изложении теории в конструктивной, прикладной форме. Следовательно, концепция должна включать в себя только те теоретические знания, которые можно будет применить в практической деятельности в той или иной системе, процессе.

Концепция представляет собой своего рода информационную систему, содержащую сведения о цели, принципах, методах, условиях деятельности. В ходе концептуализации идет разработка стратегии и принципов проектирования; выявляется структура проектируемого объекта; определяются характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов в частности; уточняются цели и формулируются задачи проектирования; выбираются критерии оценки успешности проектной деятельности.

Концепция — форма, посредством которой излагаются точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов. Как правило, концепция строится на результатах научных исследований. Ее назначение — изложить теорию в конструктивной, прикладной форме.

Концептуализация связана с необходимостью формирования системно-целостного представления о природе объекта проектирования и тенденциях его развития. Она помогает в более четком обозначении проектного замысла, в поддержании высокого уровня проектной активности за счет разворачивания и языкового опредмечивания этого замысла, подготовки его публичного представления (социализации) [2, с. 67–68].

Например, концепция высшего образования включает в себя изложение общей методологии (основополагающей теории), раскрывающей роль и место высшего образования в общественно-экономической системе страны и в системе образования. Методологический уровень концепции предполагает описание высшего образования как части целого, в котором оно функционирует. В концепцию также входит изложение других теоретических положений о непосредственной организации высшего образования: его задачи, цели, принципы, направления развития, предполагаемая структура, кадры, права и обязанности, финансирование, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение, описание аппарата управления.

Педагогическая концепция включает в себя общие теоретические представления о процессе, его целях, принципах, содержании, методах, формах, а также о материально-техническом и учебно-методическом обеспечении как условиях достижения поставленных целей. Она чаще всего существует в форме теорий и теоретических взглядов (теория развивающего обучения, информационная теория обучения и т. д.).

Концепция учебного предмета «Музыка» 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 своеобразным фундаментом для разработки образовательного стандарта, учебной программы и учебно-методических комплексов.

Как исходное методологическое основание — синтез культурологического и системного подходов. Данный выбор обусловлен самим феноменом музыкального искусства, одновременно ориентированным на целостное осмысление мира и выявление его значимости для конкретного человека.

Принципами построения содержания учебного предмета выступают принципы целостности, поликультурности, продуктивности и культуро-

сообразности. Частное проявление принципа поликультурности — полихудожественность, в русле которой осуществляется современное музыкальное образование.

В контексте избранных методологических подходов при отборе содержания образования по предмету «Музыка», определении методов обучения и организационных форм следует руководствоваться следующими принципами: связи музыки с жизнью, полимодальности, диалогичности и художественности [3].

Являясь основой для разработки образовательного стандарта, учебной программы и учебно-методических комплексов, концепция определяет суть различных форм педагогического проектирования (рисунок 6).

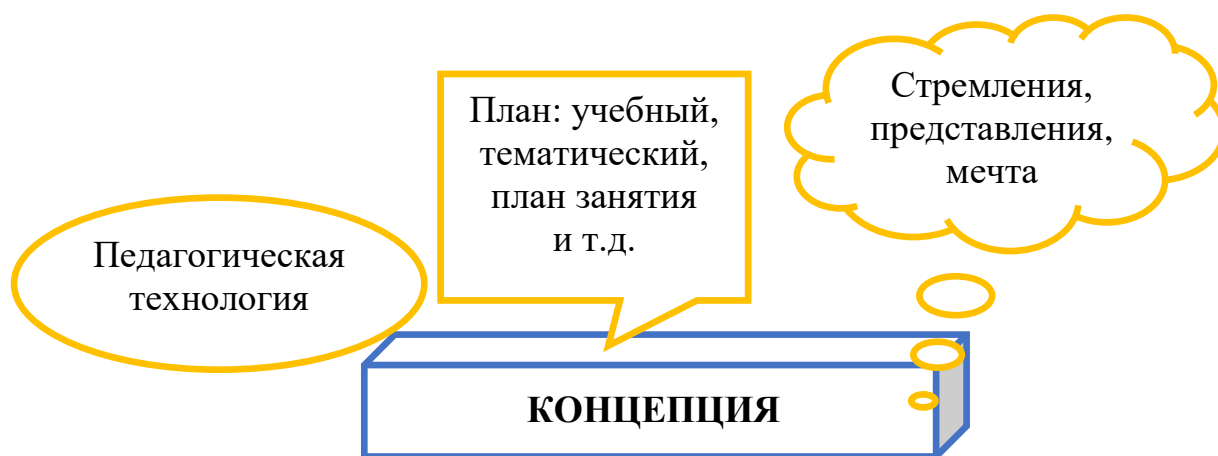


Рисунок 6. Формы педагогического проектирования

По мнению Л. И. Гурье, **стремления, представления, мечта** — мысленно-чувственная форма педагогических ситуаций и, соответственно, особая форма проектирования. Под мечтой понимается образ, создаваемый нашим воображением, это предмет наших желаний, стремлений, хотя мечтой можно назвать и инструмент познания.

Мечта — это эмоциональная способность к проектированию человеком своего будущего.

Другой формой педагогического проектирования является **план**. План — это документ, в котором перечисляются мероприятия, порядок и место их проведения. В процессе проектирования планы используются достаточно широко. К ним относятся учебные планы, план учебно-воспитательной работы, план урока, план мероприятия и многие другие. Каждый из указанных документов имеет определенное назначение и конкретную структуру. Так, **учебный план** является проектом, в котором представлен общий перечень учебных дисциплин, объем часов, отводимых на их

изучение, порядок изучения дисциплин. **Тематический план** составляется из дисциплин и включает перечень тем, задачи их изучения, количество отводимых на темы часов, межпредметные связи, методическое обеспечение. **План занятия** — это определение задач занятия и перечень основных действий педагога и обучающихся по освоению содержания учебного материала. Если тематический план является проектом педагогического процесса, то план занятия — его конструктом [4].

Педагогическая технология создается всей системой проектирования в единстве трех его аспектов. Педагогическое проектирование есть механизм разработки технологии в педагогической теории и практике.

Рассмотрим ключевые понятия термина «педагогическая технология» (таблица 6).

Таблица 6

Ключевые понятия термина «педагогическая технология»

| Эксперт | Смысловое значение понятия «педагогическая технология» |
|--|--|
| Т. Сакамото (Япония) | Систематизированное обучение на основе системного способа мышления |
| Л. Фридман, Б. Пальчевский (Беларусь) | Совокупность учебных ситуаций, призванных реализовывать педагогическую систему |
| Н. Таланчук (Россия) | Упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к достижению поставленных целей |
| Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978 | Выявление принципов и приемов оптимизации образовательного процесса; использование ТСО |
| М. Кларин (Россия) | Конструирование учебного процесса с гарантированным достижением целей |
| В. Беспалько (Россия) | Педагогическое мастерство; описание (проект) процесса формирования личности учащегося; содержательная техника реализации учебно-воспитательного процесса |
| Проект «Новые ценности в образовании», Институт педагогических инноваций РАО, 1995 | Сложные и открытые системы приемов и методик, объединенных приоритетными образовательными целями, концептуально взаимосвязанных между собой задач и содержания, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса |

Педагогическая (образовательная) технология — это педагогически и экономически обоснованный процесс достижения запланированных результатов обучения в виде знаний и умений, осуществляемый на основе специально переработанного содержания НОТ (научная организация труда), а также поэтапного тестирования учащихся.

Анализируя работы отечественных и зарубежных авторов, М. Чошанов выделяет, в частности, и такие признаки педагогической технологии:

- **диагностическое целеобразование** и результативность, предполагающие гарантированное достижение целей и эффективность процесса обучения;

- **экономичность**, обеспечивающая резерв учебного времени, оптимизацию труда преподавателя и достижения запланированных результатов в сжатые промежутки времени;

- **корректируемость** — возможность оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели [5].

Педагогическое проектирование — это механизм разработки технологии в педагогической теории и практике. Рассмотрим принципы педагогического проектирования. Существует два принципа педагогического проектирования. Первый — **принцип человеческих приоритетов**. Он ориентирован на человека, т. е. участника подсистемы, процесса или ситуации. Необходимо подчинять проектируемые педагогические системы, процессы, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям воспитанников. Нельзя навязывать воспитанникам свои проекты и конструкции. Если воспитанник против проекта, то следует отступить. Необходимо оставлять возможность воспитанникам и себе импровизировать, поэтому нельзя проектировать жестко. При проектировании преподаватель должен поставить себя на место человека — воспитанника, проследить его чувства, желания, прогнозировать его поведение и только исходя из этого проектировать систему, процесс или ситуацию. Вторым принципом педагогического проектирования — это **принцип саморазвития**. Данный принцип подразумевает создание динамичных, гибких систем, процессов или ситуаций, способных по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению [6].

Использованные источники

1. Основы процесса педагогического проектирования // FFRE.RU. — URL: <http://ffre.ru/polpolotrjgepolujg.html> (дата обращения: 10.11.2024). — Текст : электронный.

2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.

3. Концепция учебного предмета «Музыка» // Музыкале i театральный мастацтва: проблемы выкладання. — 2009. — № 3. — С. 3–10.

4. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие / Л. И. Гурье. — Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2004. — 212 с. — URL: http://pedlib.ru/Books/1/0222/1_0222-30.shtml (дата обращения: 09.03.2025). — Текст : электронный.

5. Чошанов, М. А. Дидактическое конструирование / М. А. Чошанов // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 21–29.

6. Формы и принципы педагогического проектирования. — URL: http://www.e-reading.club/chapter.php/97816/57/Voitina_-_Shpargalka_po_obshchim_osnovam_pedagogiki.html (дата обращения: 10.11.2024). — Текст : электронный.

Персоналии

Гурье Лилия Измаиловна — педагог, доктор педагогических наук (1994), профессор кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета (1998), академик Российской академии образования; профессор Института дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов социокультурной сферы и искусства Республики Татарстан; профессор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала. Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования (2013). Тема диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: «Начальное профессиональное образование во Франции: проблемы и тенденции развития».

Чошанов Мурат Аширович. Родился, вырос и получил образование в Туркменистане, защитил кандидатскую и докторскую диссертации в России, в настоящее время живет и работает в США. Профессор кафедр высшей математики и подготовки учителей Техасского университета в г. Эль-Пасо. В сфере его научных интересов находятся проблематика дидактической инженерии, сравнительный анализ математического образования в мире, когнитивно-визуальный подход к обучению математике. Автор более 150 работ, включая 7 книг, по различным аспектам математического образования и педагогических технологий развития мышления учащихся, опубликованных в России, США и других странах.

Глоссарий

Приоритет (лат. *prior* — первый, старший) — понятие, показывающее важность, первенство. Например, приоритет действий определяет порядок их выполнения во времени.

Профессиограмма (от лат. *professio* — специальность + *gramma* — запись) — система признаков, описывающих ту или иную профессию,

включающая в себя перечень норм и требований, предъявляемых этой профессией или специальностью к работнику. В частности, в профессиональную программу может входить перечень психологических характеристик, которым должны соответствовать представители конкретных профессиональных групп.

Тематический план — документ, раскрывающий последовательность изучения разделов и тем программ, устанавливающий распределение учебных часов по разделам и темам дисциплины как из расчета максимальной учебной нагрузки студента, так и аудиторных занятий. Образовательное учреждение имеет право включать дополнительные темы по сравнению с примерными программами учебных дисциплин, но при этом уровень подготовки определяется государственными требованиями, а также дополнительными требованиями к уровню подготовки студента, установленными самим образовательным учреждением.

Контрольные вопросы

1. Проранжируйте формы педагогического проектирования с точки зрения администратора и учителя.
2. Раскройте суть основных принципов педагогического проектирования.

Примерные темы рефератов, сообщений, исследований и т. д.

Разработка любой формы педагогического проектирования (по выбору).

Примерные тестовые задания:

1. Документы, в которых описываются с разной степенью точности создание и действие объектов проектирования —
 - а. формы педагогического проектирования
 - б. теоретическое обоснование педагогического проектирования
 - в. практические результаты педагогического проектирования
2. Форма изложения основной точки зрения, главной мысли, теоретических принципов построения систем или процессов —
 - а. научно-популярная литература
 - б. концепция
 - в. программа
3. Концепции призвана
 - а. систематизировать имеющийся практический опыт
 - б. излагать теорию в конструктивной, прикладной форме
 - в. анализировать современные научные разработки

4. Концепция учебного предмета «Музыка» призвана дать представление
 - а. об исторических аспектах становления музыкального образования, структурных компонентах содержания образования по предмету «Музыка», специфических особенностях его освоения
 - б. о принципах построения музыкального образования, основных положениях предмета «Музыка», специфике предъявления и освоения предмета «Музыка»
 - в. о современных подходах и принципах построения музыкального образования, составе и структуре содержания образования по предмету «Музыка», выявить специфику его предъявления и освоения
5. Принципами построения содержания учебного предмета «Музыка» выступают принципы
 - а. системности, полифоничности, продуктивности и культуросообразности
 - б. целостности, поликультурности, продуктивности и культуросообразности
 - в. технологичности, поликультурности, системности, полихудожественности
6. Частное проявление принципа поликультурности —
 - а. полихудожественность
 - б. полимодальность
 - в. диалогичность
7. Педагогическое мастерство; описание (проект) процесса формирования личности учащегося; содержательная техника реализации учебно-воспитательного процесса —
 - а. педагогическая технология (М. В. Кларин)
 - б. авторская школа (В. С. Зайцев)
 - в. проектная деятельность (Б. В. Пальчевский)
8. Признаки педагогической технологии:
 - а. диагностическое целеобразование, экономичность, корректируемость
 - б. результативность, эффективность, оперативность
 - в. гарантированность, экономичность, результативность
9. Механизм разработки технологии в педагогической теории и практике —
 - а. научное фантазирование
 - б. педагогическое проектирование
 - в. теоретическое обоснование
10. Принципы педагогического проектирования:
 - а. принцип человеческих приоритетов, принцип саморазвития
 - б. принцип целостности, принцип системного самосовершенствования
 - в. принцип модульного построения, принцип взаимодействия

РАЗДЕЛ 7

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Теоретическое обеспечение проектирования — это поиск информации

- об опыте деятельности подобных объектов в других местах;
- об опыте проектирования подобных объектов другими педагогами;
- о теоретических и эмпирических исследованиях влияния на человека педагогических систем и процессов и того или иного решения педситуаций.

Безусловно, сложность представляет изучение научных исследований, поиск теорий, на которые можно опереться в проектировании более совершенных педсистем, процессов и ситуаций.

Проектная деятельность требует от ее участника умения выделять и решать уникальные задачи, что предполагает способность структурировать составные элементы, прогнозировать результаты деятельности с ориентацией на субъектов, актуализировать прошлый опыт для получения новых знаний, использовать ранее усвоенные способы деятельности в новых условиях, различать задачи и проблемы.

Для качественного теоретического обеспечения проектирования целесообразно опираться на накопленные учеными знания о том, как устроена деятельность, какими способами можно преобразовывать ее. Чтобы управлять деятельностью, необходимо знать и понимать нормы, которые определяют тип, характер и содержание деятельности.

Нормы — это представления о деятельности, имеющие характер предписаний к реализации. Существуют различные типы норм, с разной полнотой отражающие содержание деятельности (таблица 7).

Рассмотрим категорию «**подход**» с позиции обучающего (учителя, преподавателя) в контексте «подход к обучению». Данную категорию можно рассматривать как:

- мировоззренческую категорию, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;
- глобальную и системную организацию и самоорганизацию образовательного процесса, включающую все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента).

Нормы, определяющие содержание проектной деятельности

| Норма | Сущностная характеристика |
|------------|--|
| Подход | фундаментальное основание деятельности, то, что остается неизменным при анализе и формировании любого конкретного явления |
| Принципы | обобщенные представления, выступающие в качестве средств конкретизации подхода |
| Цель | указание на результат деятельности, описание характеристик качеств, свойств конечного результата деятельности |
| План | последовательный ряд выделенных и описанных промежуточных продуктов деятельности на пути достижения конечного результата |
| Метод | обобщенный (абстрактный) образ деятельности, содержит ее фундаментальные характеристики |
| Методика | появляется вследствие особого использования метода, конкретизации его содержания. Методика содержит и гарантирует критерий правильного достижения результата в группе конкретных условий |
| Технология | описание характеристик, средств и способов их применения, необходимых для перехода исходного материала деятельности от одного промежуточного состояния к другому, вплоть до достижения конечного результата |
| Проект | представление о будущем результате деятельности и процессе его достижения. Построение деятельности предполагает определение цели, подхода, принципов, плана, методов, методик, технологии |
| Программа | самый конкретный и полный тип нормы, определяющий деятельность. В программе говорится о том, как человек должен участвовать в деятельности, чтобы реализовать возможности превращения исходного материала в конечный продукт |

Подход как категория шире понятия «стратегия обучения»: он включает ее в себя и определяет методы, формы, приемы обучения. Существуют различные методологические подходы в воспитании и образовании: системный, личностный, деятельностный, аксиологический, культурологический, информационный, личностно ориентированный и т. д. Определим кратко суть некоторых методологических подходов (таблица 8).

Основные методологические подходы в воспитании и образовании

| № | Подход | Суть |
|----------|--------------------------------|---|
| 1. | Системный | ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, выявление его связей и отношений; позволяет разрабатывать стройную систему теории воспитания и теории обучения, охарактеризовать все его основные элементы (цель, содержание, средства, методы) |
| 2. | Личностный | предполагает в качестве ведущего ориентира формирование личностных качеств: направленности, общественной активности, творческих способностей, черт характера |
| 3. | Деятельностный | предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира |
| 4. | Полисубъектный (диалогический) | ориентирует на необходимость акцентировать внимание на взаимоотношениях субъектов демократически организованного образовательного процесса и рассматривает личность как систему характерных для нее отношений, которые формируются в диалогическом общении |
| 5. | Полихудожественный | осуществляет лично ориентированное планомерное привлечение обучаемых к различным видам искусств в их взаимодействии, что обеспечивает готовность к художественно-творческой самореализации и художественно-эстетическому самосовершенствованию |
| 6. | Аксиологический | позволяет изучать педагогические явления с точки зрения общечеловеческих ценностей; в основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания, обучения и образования в целом |

| | | |
|-----|--------------------|--|
| 7. | Культурологический | основан на использовании в процессе обучения и воспитания опыта ребенка и его семьи, на обеспечении ведущей роли социокультурного контекста развития, активизации деятельности ребенка, освоении знаково-символической структуры деятельности своего народа, творческом характере развития |
| 8. | Антропологический | предполагает рассмотрение таких антропосистем, как учащийся и ученический коллектив (открытые, саморазвивающиеся личностные и социальные системы); педагог и педагогический коллектив (антропотехник, владеющий средствами, «инструментами» управления процессом становления личности ученика) |
| 9. | Этнопедагогический | предполагает организацию и осуществление процесса воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки |
| 10. | Информационный | сложная система процессов переработки информации, которые могут осуществляться как последовательно, так и параллельно, как с использованием информационно-коммуникационных технологий, так и без них |

Тезисное изложение сущности вышеуказанных методологических подходов носит ознакомительный характер и предполагает самостоятельное дальнейшее изучение. Следует принять во внимание, что профессиональная деятельность будущего учителя музыки (музыкального руководителя) может быть направлена как на объективно, так и субъективно новый результат. Для организации продуктивной деятельности возникает необходимость применения методологии. Однако объем данной работы позволит рассмотреть более подробно лишь четыре методологических подхода в рамках субъективного выбора: системный, аксиологический, личностно-деятельностный и полихудожественный.

Системный подход — направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин); совокупности взаимодействующих объектов (Л. фон Берталанфи); совокупности сущностей и отношений (А. Д. Холл, Р. И. Фейджин, поздний Л. фон Берталанфи).

Системный подход предполагает некоторый способ организации действий и при этом охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования. При этом системный подход подразумевает не столько метод решения задач, сколько метод их постановки: правильно заданный вопрос — половина ответа. Это качественно более высокий, нежели просто предметный, способ познания.

Основными принципами системного подхода являются:

1. **Целостность**, рассматривающая одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней.
2. **Иерархичность строения**, то есть наличие множества (по крайней мере, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Реализация этого принципа видна на примере любой конкретной организации. Как известно, любая организация представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой. Одна подчиняется другой.
3. **Структуризация**, анализирующая элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами ее отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры.
4. **Множественность**, использующая множество кибернетических, экономических и математических моделей для описания отдельных элементов в частности и системы в целом.
5. **Системность** — свойство объекта обладать всеми признаками системы [1].

Как известно, аксиология — это философское учение о ценностях отдельной личности, коллектива, общества, включая материальные, культурные, духовные, нравственные и психологические ценности и их соотношение с миром, а также изменение нормативно-ценностной системы в процессе ее исторического развития. Таким образом, **аксиологический подход**, имеющий ценностное основание, можно определить как подход к образованию посредством общечеловеческих ценностей и самооценности личности.

Аксиология является основой философии образования и методологии современной педагогики. Аксиологическое мышление базируется на концепции взаимозависимого и взаимодействующего мира. Ее суть заключается в следующем:

- от содержания и характера направленности личности зависят решение социальных и экономических проблем, безопасность человека и даже существование всего человечества. Поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует отдельного человека;
- ценности формируют только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом. Ценностные характеристики

относятся к отдельным событиям, явлениям жизни, к культуре и обществу, а также к субъекту, осуществляющему различные виды творческой деятельности. Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения ее потребностей (рисунок 7).

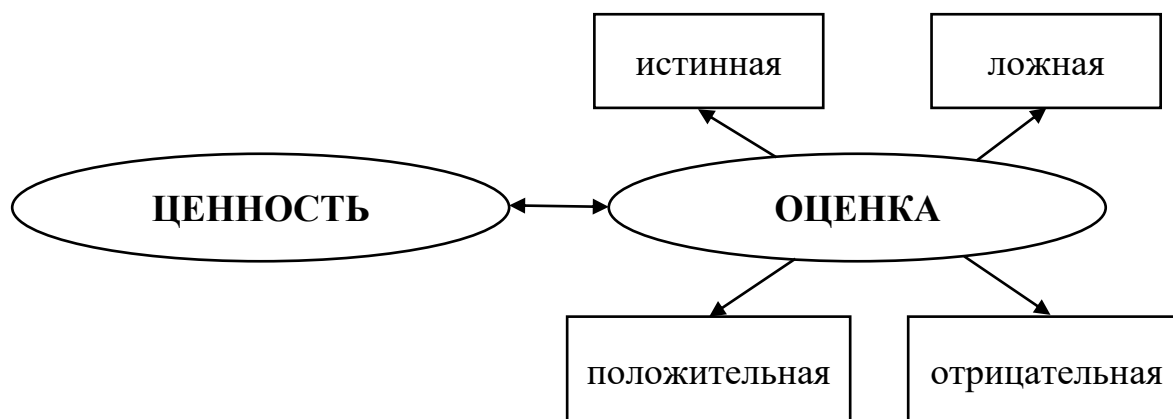


Рисунок 7. Определение ценности объекта

Ценность объективна, она складывается в процессе социально-исторической практики. Оценка выражает субъективное отношение к ценности и потому может быть истинной (если она соответствует ценности) и ложной (если она ценности не соответствует). В отличие от ценности оценка имеет как положительный, так и отрицательный результат. Благодаря оценке и происходит выбор предметов, нужных и полезных обществу.

В основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом; идея гармоничного развития человека.

Заметный шаг в разработке проблемы ценностей педагогической деятельности сделан И. А. Сластениным, В. Ф. Исаевым, Е. Н. Шияновым. Под ценностями педагогической деятельности ученые подразумевают средства, которые позволяют учителю удовлетворять материальные, духовные и общественные потребности, и цели, служащие ориентирами его социальной и профессиональной активности.

Взяв за основу классификации потребности личности и их соответствие профессии учителя, вышеназванные исследователи выявили следующие виды ценностей:

- связанные с утверждением личности в обществе, ближайшей социальной среде;
- связанные с удовлетворением потребности в общении;
- связанные с самосовершенствованием;
- связанные с самовыражением;
- утилитарно-прагматические [2].

Смысл аксиологического подхода может быть раскрыт через систему аксиологических принципов, к которым относят:

- **равноправие всех философских взглядов** в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей);
- **равнозначность традиций и творчества**, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности открытий в настоящем и будущем;
- **равенство людей**, прагматизм вместо споров об основаниях ценностей; диалог вместо безразличия или отрицания друг друга [3].

Определяя **личностно-деятельностный подход** как единство личностного и деятельностного компонентов, отметим, что первый соотносится с личностным или личностно ориентированным подходом (И. О. Якиманская, Е. В. Бондаревская, М. Н. Берулава, В. В. Сериков и др.).

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ученик, студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель (преподаватель) определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Например, цель занятия может быть поставлена так: «Сегодня каждый из вас научится решать определенный класс задач». Подобная формулировка означает, что обучающийся должен отразить наличный, исходный, актуальный уровень знания и затем оценить собственные успехи и личностный рост. Другими словами, обучающийся в конце урока, занятия должен ответить себе, чему он сегодня научился, чего он не знал или не мог делать еще вчера. Такая постановка вопроса применительно к обучению означает, что все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т. д.) преломляются через призму личности обучаемого — его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей.

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с учеником, студентом. Адресованные учащимся и студентам вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность

без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым, как подчеркивает А. К. Маркова, становится возможным не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т. д. Таковы основные проявления личностного компонента личностно-деятельностного подхода.

Определяющей человеческую деятельность характеристикой является ее целеположенность или целенаправленность. Цель деятельности, точнее, действий, входящих в нее, есть ее интегрирующее и направляющее начало. В общеметодологическом плане цель характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и ее реализации с помощью определенных средств.

В самой общей форме личностно-деятельностный подход в совокупности его компонентов (и особенно личностного) предполагает с позиции обучающего прежде всего организацию целенаправленной учебной деятельности учащегося. Управление данным видом деятельности выражается в направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности. Личностно-деятельностный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, т. е. только как организацию усвоения учебного материала; субъектно-объектной схемы общения, взаимодействия преподавателя и студентов.

Личностно-деятельностный подход, подразумевая осуществление самого процесса обучения как организацию (и управление) учебной деятельности обучающихся, устанавливает переориентацию этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т. д.). Естественно, что при личностно-деятельностном подходе педагогу предстоит определить номенклатуру учебных задач и действий, их иерархию, форму предъявления и организовать выполнение этих действий обучающимися при условии овладения ими ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения.

Базовыми принципами личностно-деятельностного подхода являются:

- **принцип самовыражения** — раскрытие личностного потенциала, того лучшего, что заложено природой;
- **принцип индивидуальности** — создание условий для формирования и развития личности;
- **принцип «творчество + успех»** — позитивная личность, саморазвитие и самосовершенствование;

– **принцип поддержки** — поощрение самореализации и самоутверждения.

Реализация деятельностного подхода в практике преподавания обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

– **принцип деятельности** — заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, что определяет успешное формирование его способностей, общеучебных умений;

– **принцип непрерывности** — означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения с учетом возрастных психологических особенностей развития детей. Непрерывность процесса обеспечивается инвариантностью технологии, а также преемственностью между всеми ступенями обучения и методики;

– **принцип целостности** — предполагает формирование учащимися системного представления о мире. У ребенка должно быть сформировано обобщенное, целостное представление о природе–обществе–самом себе, о роли и месте каждой науки в системе наук;

– **принцип минимакса** — школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний);

– **принцип психологической комфортности** — предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на уроках доброжелательной атмосферы, развитие диалоговых форм общения;

– **принцип вариативности** — формирование у учащихся способностей к адекватному принятию решений в ситуациях выбора, развитие вариативного мышления, то есть понимания возможности различных вариантов решения проблемы, формирование способности к систематическому перебиранию вариантов и выбору оптимального варианта;

– **принцип творчества** — означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимися собственного опыта творческой деятельности [4].

Формирование общей культуры будущего учителя опирается на идеи, заложенные в работах педагогов и философов прошлого. Впоследствии они послужили основой создания и разработки **полихудожественного подхода** в педагогике. Решение проблемы взаимодействия искусств в художественном образовании подрастающего поколения активизировалось еще в середине XX века. Идея синтезирования 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 (таблица 9).

**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 |

Б. П. Юсов (1934–2003) предложил и научно обосновал новую модель развития целостного художественного сознания ребенка и природу взаимодействия искусств. Им было введено понятие «полихудожественное воспитание» детей и школьников, которое исследователь сформулировал как форму приобщения к искусству, позволяющую 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 на основе изолированной профессиональной системы одного какого-либо вида художественной деятельности.

В 1987 году Б. П. Юсовым была создана Лаборатория комплексного взаимодействия искусств при Институте художественного образования РАО. Ключевая позиция научных разработок была основана на интеграции различных видов художественной деятельности:

- 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, искусству 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 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). 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 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, которые являются 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 80-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.

Особенности использования в учебном процессе полихудожественного подхода под руководством Б. П. Юсова исследовали Е. А. Ермолинская, Е. А. Захарова, Е. П. Кабкова, Т. Г. Пеня, Л. Г. Савенкова, Т. И. Сухова и др. Защищенные докторские диссертации реализовались в виде концепций педагогики искусства: интегрированного художественного образования Л. Г. Савенковой; развития высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства О. В. Стукаловой; художественного обобщения на уроках искусства Е. П. Кабковой; педагогических технологий построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства (концепция И. Э. Кашековой); педагогически организованной музыкальной среды как средства становления духовной культуры растущего человека Л. И. Уколовой; художественно-эстетического образования в профильной школе Л. Л. Алексеевой; интегративного подхода к реализации педагогического потенциала искусства в творческом развитии учащейся молодежи (концепция Е. Ф. Командышко) и т. д. [5].

Более подробная информация об особенностях подготовки педагога-музыканта на кафедре музыки педагогического факультета ВГУ имени П. М. Машерова с позиции методологии полихудожественного подхода представлена в видеолекции (рисунок 8), которая была разработана в рамках международного сотрудничества с факультетом искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (Российская Федерация).



**Рисунок 8. QR-код видеолекции
«Особенности подготовки педагога-музыканта
с позиций методологии полихудожественного подхода»**

Полихудожественный подход в музыкальном образовании может реализоваться при обращении к национальному культурному наследию и к художественной культуре иных народов, обеспечивая поликультурное и полихудожественное взаимодействие в рамках единого музыкально-образовательного процесса. При этом происходит постоянное наращивание объемов усваиваемого материала и одновременно обогащение музыкальной и общей культуры обучающегося за счет привлечения различных видов художественной деятельности. Разнообразие видов восприятия и художественной деятельности в учебно-воспитательном процессе является условием создания мобильной образовательной системы, т. к. только диверсификация способна быстро реагировать на все общественные изменения и вызовы современности. Поэтому взаимодействие полихудожественного, системного, аксиологического и личностно-деятельностного подходов может обеспечить разнообразие и мобильность системы музыкального и музыкально-педагогического образования.

Использованные источники

1. Системный подход // Википедия. Свободная энциклопедия. — URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Системный_подход (дата обращения: 19.10.2024). — Текст : электронный.
2. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с. — URL: http://krotov.info/lib_sec/shso/71_slas0.html (дата обращения: 19.10.2024). — Текст : электронный.
3. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений // Студопедия. Ваша школопедия. — URL: http://studopedia.ru/14_55495_aksiologicheskij-podhod-v-izuchenii-pedagogicheskikh-yavleniy.html (дата обращения: 19.03.2025). — Текст : электронный.
4. Сущность деятельностного подхода в образовательном процессе // Топ-школа. — URL: <http://топ-школа.рф/sushhnost-deyatelnostnogo-podhoda-v-obrazovatelnom-protsesse/> (дата обращения: 19.03.2025). — Текст : электронный.
5. 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(111). — С. 85–97.

Персоналии

Берулава Михаил Николаевич — российский педагог, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования. Президент Университета Российской академии образования. Учредитель Международной академии гуманизации образования (МАГО). Депутат

Государственной Думы РФ, член фракции КПРФ, заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ. В настоящее время является президентом Фонда развития отечественного образования и председателем двух докторских диссертационных советов. Главный редактор журналов «Вестник Университета Российской академии образования» и «Гуманизация образования».

Блауберг Игорь Викторович (1929–1990) — советский философ и методолог науки, один из лидеров системного движения в СССР, специалист по философии и методологии системных исследований. Вместе с В. Н. Садовским и Э. Г. Юдиным создал научную школу «Философия и методология системных исследований».

Бондаревская Евгения Васильевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Ростовского государственного педагогического университета, академик Российской академии образования, заслуженный учитель РФ. Лауреат премии Правительства РФ в области образования. Награждена орденом Трудового Красного Знамени, медалью К. Д. Ушинского. Имеет более 200 публикаций в сфере педагогики.

Маркова Аэлита Капитоновна — доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации, академик Международной академии акмеологических наук. Область научных интересов: психология учения и его мотивации; психология обучения взрослых; закономерности возрастного развития, психология профессионализма. Специалист в области психологии развития, педагогической психологии, психологии профессионализма.

Садовский Вадим Николаевич (1934–2012) — советский и российский философ, действительный член Международной академии информационных процессов и технологий.

Серигов Владислав Владиславович — член-корреспондент Российской академии образования (1996), заслуженный деятель науки Российской Федерации (1998), лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования (2003), директор НИИ личностно ориентированного образования. Участник международных программ совместно с Великобританией, Германией, Нидерландами, США. Автор более 200 научных работ.

Шиянов Евгений Николаевич — доктор педагогических наук, профессор, ректор Северо-Кавказского социального института. Автор более 450 научных и научно-методических работ.

Юдин Эрик Григорьевич (1930–1976) — советский философ, методолог. Активный член и один из лидеров Московского методологического кружка в первой половине 1960-х гг., затем один из пионеров движения

системных исследований в стране, сооснователь научной школы «Философия и методология системных исследований». Основными научными интересами Э. Г. Юдина были природа и особенности современного методологического знания как специфического типа рефлексии над наукой; системный подход; оригинально понимаемая им категория деятельности в философии и науке.

Юсов Борис Петрович (1934–2003) — советский и российский ученый-педагог, член-корреспондент РАО (1993). Защитил докторскую диссертацию по теме «Проблема художественного воспитания и развития школьников» (1984). Инициировал создание Лаборатории комплексного взаимодействия искусств Института художественного образования РАО (1987). Под его руководством разрабатывались интегрированные полихудожественные образовательные программы на базе отдельных видов искусства: музыки, изобразительного искусства, литературы, театра.

Якиманская Ираида Сергеевна — доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной педагогической академии, почетный работник общего образования Российской Федерации, лауреат премии Правительства РФ в области образования. Автор 300 научных работ по проблемам возрастной и педагогической психологии. Среди них десять монографий, в том числе «Развивающее обучение» (1979), «Знания и мышление школьника» (1985), «Технология личностно ориентированного образования» (2000), «Психологические основы математического образования» (2004), «Педагогическая психология» (2008). Свыше 15 лет руководила городской экспериментальной площадкой г. Москвы. В настоящее время заведует Лабораторией психологии личностно ориентированного образования Психологического института РАО.

Глоссарий

Педагогические ценности — нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

Рефлексия (от позднелат. *reflexio* — обращение назад) — размышление, самонаблюдение, самопознание. В философии — форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий и их законов.

Система — упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними. Педагогическая система — это теоретическая модель объекта педагогической действительности; совокупность элементов, характеризующих сущность явления педагогической действительности.

Контрольные вопросы

1. Что такое теоретическое обеспечение проектирования?
2. Перечислите основные методологические подходы в воспитании и образовании.
3. Приведите пример определения ценности конкретного объекта.

Примерные темы рефератов, сообщений, исследований и т. д.

1. Выберите один из методологических подходов в воспитании и образовании и раскройте его суть, используя следующий алгоритм: ученые, разработавшие данное научное положение, основные принципы и суть выбранного методологического подхода.

Примерные тестовые задания:

1. Для качественного теоретического обеспечения проектирования целесообразно
 - а. опираться на накопленные учеными знания о том, как устроена деятельность, какими способами можно преобразовывать ее
 - б. разработать пошаговую инструкцию предстоящей проектной деятельности
 - в. уточнить особенности и способы преобразования существующей реальности
2. Представления о деятельности, имеющие характер предписаний к реализации, —
 - а. рекомендации
 - б. методика
 - в. нормы
3. Фундаментальное основание деятельности, то, что остается неизменным при анализе и формировании любого конкретного явления, —
 - а. технология
 - б. подход
 - в. программа
4. Какой методологический подход рассматривает личность как систему характерных для нее отношений, которые формируются в диалогическом общении?
 - а. полисубъектный (диалогический)
 - б. системный
 - в. аксиологический
5. Какой методологический подход осуществляет личностно ориентированное планомерное привлечение обучаемых к различным видам искусств в их взаимодействии?
 - а. личностно ориентированный
 - б. культурологический
 - в. полихудожественный

6. ... подход предполагает определенный способ организации действий и при этом охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования.
- а. этнопедагогический
 - б. системный
 - в. информационный
7. Основой философии образования и методологии современной педагогики является ...
- а. антропология
 - б. культурология
 - в. аксиология
8. Идея синтеза разных видов искусств в процессе сохранения суверенности каждого из них привела к созданию концепций и систем ...
- а. Д. Б. Кабалевского, Б. Т. Лихачева, Б. С. Мейлаха, Б. М. Неменского
 - б. Д. Б. Кабалевского, Н. Н. Гришанович, К. С. Станиславского, Б. М. Неменского
 - в. Б. Т. Лихачева, Б. С. Мейлаха, С. В. Образцова, Д. Б. Кабалевского
9. Модель развития целостного художественного сознания ребенка и природы взаимодействия искусств была предложена и научно обоснована ...
- а. Н. Н. Гришанович
 - б. Б. П. Юсовым
 - в. Д. Б. Кабалевским
10. Интегрированные полихудожественные программы для общеобразовательной школы были разработаны на базе следующих видов искусства:
- а. музыка, изобразительное искусство, киноискусство, литература, театр и танец
 - б. музыка, изобразительное искусство, литература, театр, предметно-пространственная художественная среда, танец и элементы мировой художественной культуры
 - в. музыка, изобразительное искусство, литература, театр, предметно-пространственная художественная среда, танец и этнокультуры

Для дополнительной информации:

РАЗДЕЛ 8

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Методическое обеспечение проектирования включает создание инструментария проектирования: заготовление схем, образцов документов и т. д. Необходимо иметь несколько вариантов каждого документа для выбора наиболее удобной и целесообразной структуры. Сюда входит и содержательное обеспечение проектирования педагогических процессов или педагогических ситуаций. В этих целях рекомендуется иметь поурочные папки, включающие методические разработки, учебно-методические материалы и т. д.

Методическое обеспечение предполагает использование определенных методик или технологий. Однако бессистемное применение форм и методов активного обучения не меняет, по сути, характера и результатов педагогической деятельности. Нежелание учителя пересматривать имеющийся опыт, несоответствие его деятельности уровню притязаний общественной ценности, несогласованность между нормами отношений «учитель–ученик» и видами взаимодействий приводят к приостановлению профессионального саморазвития педагога.

Беда сегодняшней школы не в отсутствии должного количества новых учебников, учебных пособий и программ — в последние годы их «расплодилось» невиданное множество, и многие из них не выдерживают никакой критики с дидактической точки зрения. Проблема состоит в том, чтобы предоставить учителю методологию выбора и механизм реализации отобранного содержания в реальном учебном процессе.

Д. Г. Левитес [1, с. 10]

Обратим внимание на понятие «педагогическая технология»: «технология обучения», «образовательные технологии», «технологии в обучении», «технологии в образовании». Именно в этом смысле термин «технология» стал использоваться в педагогической литературе и получил множество (более трехсот) формулировок в зависимости от того, как автор представляет структуру и составляющие образовательно-технологического процесса. Соотношение понятий «методика» и «педагогическая технология» представлено по трем недостаточно согласованным позициям:

- понятие «методика» шире понятия «педагогическая технология»;
- понятие «методика» синонимично понятию «педагогическая технология»;
- педагогическая технология представлена совокупностью методик.

Рассмотрим характеристику понятий «педагогическая технология» и «методика» в сравнении (таблица 10).

Таблица 10

**Сравнительная характеристика понятий
«педагогическая технология» и «методика»**

| Показатели | Педагогическая технология | Методика |
|--|---|--|
| Общие характеристики [2–5] | Методологическая, философская позиция. Проектирование, программирование и гарантированность достижения конечного результата | Отсутствие системной связи методологических оснований. Ориентация на максимальный результат |
| Задачи [6] | Выбор средств достижения гарантированных результатов | Определение целей обучения; отбор содержания; выбор форм и методов |
| Уровень выраженности признаков образовательного процесса [6–8]: – диагностичность целеобразования; – экономичность; – корректируемость; – законосообразность | Ярко выражены. Педагогическая технология опирается на такие нормы деятельности, как метод и методика | Слабо выражены или отсутствуют вообще. Методика фиксирует на разных уровнях обобщения характеристики средств деятельности и способов их применения |
| Воспроизводимость, устойчивость результатов [2; 5; 7; 9] | Стабильная. Включенность методики в технологию гарантирует достижимость намеченного продукта деятельности | Ситуативная. Методика конкретизирует содержание метода (методов) с учетом возможностей его (их) применения в конкретных условиях |
| Уровень связи с содержанием учебного материала [6] | Слабая связь | Сильная связь |
| Уровень алгоритмичности [10–11] | Учитывает творчество педагога и учащихся; педагог — методолог, технолог; ученик — активный участник процесса обучения | Предусматривает точную репродукцию действий; педагог — вещатель, транслятор знаний; ученик — пассивный участник процесса обучения |

| | | |
|--------------------------|---|--|
| Стиль [4] | Методология проектирования | Описание педагогических открытий и изобретений |
| Форма реализации [7; 12] | Совокупность (система) учебных ситуаций | Учебные ситуации |

Если методическая система направлена на решение следующих задач: 1. Чему учить? 2. Зачем учить? 3. Как учить?, то технология обучения прежде всего отвечает на третий вопрос с одним существенным дополнением: 4. Как учить результативно?

Д. Г. Левитес [1, с. 151]

Содержательное обеспечение проектирования педагогических процессов и педагогических ситуаций требует грамотного информационно-компьютерного наполнения. Разработка информационно-компьютерного наполнения уроков музыки основывается на определенных педагогических принципах и показателях (таблица 11).

Таблица 11

Принципы разработки и критерии эффективности информационно-компьютерного наполнения уроков музыки

| Принцип | Критерий |
|--|---|
| личностной ориентации социально-педагогической системы «учитель–ученик» в процессе образовательного взаимодействия (ролевое участие школьников в учебно-воспитательном процессе в контексте самостоятельности и самостоятельности) | коммуникативный (доступность и трансляция учебной информации при групповом, индивидуальном обучении, включая дистанционное); мотивационный (мотивация к учебной деятельности и создание устойчивого познавательного интереса) |
| дидактической целесообразности технических средств обучения, что обеспечивает диалогизацию обучения с учетом интерференции дидактико-психологических средств обучения между собой в рамках аудиовизуального комплекса и субъектов музыкального образования с данным комплексом | процессуально-деятельностный (не столько носитель информации, сколько инструмент организации учебной деятельности педагога и обучаемого с акцентом на самостоятельную работу); контрольно-регуляторный (наличие системы тестовых и творческих заданий, оценивающих уровень освоения знания и дающих основания для продолжения или завершения его изучения) |

| | |
|---|--|
| адекватности методического обеспечения (использование образовательной (технической, природной, социокультурной, информационной) среды соответственно целям и задачам учебно-воспитательного процесса) | информационно-интегрирующий (наличие избыточной информации, причем последняя должна быть представлена в разных ракурсах с сопряжением новых и имеющихся знаний); интерактивный (поиск, анализ системы дифференцированных заданий и обобщение учебной информации) |
|---|--|

Усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии (внушения), создание особых психолого-педагогических условий обучения (В. Н. Мясищев, Б. Д. Парыгин, Д. Н. Узнадзе). Субъект-субъектные отношения направлены на формирование межличностных связей: со-трудничества, со-творчества и со-дружества учащихся друг с другом и с учителем. Это взаимодействие предполагает координирование дидактико-психологических средств обучения между собой в рамках аудиовизуального комплекса и субъектов музыкального воспитания с данным комплексом в контексте реализации принципа комплексной диалогизации. Гарантия реализации названного принципа связана с применением вариативных форм аудиовизуального комплекса и ролевого разноуровневого участия школьников в учебно-воспитательном процессе [13].

Необходимо отметить присутствие разнообразных организационных форм в обучении учащихся и методических приемов в работе учителя. Информационно-коммуникационные технологии дают учителю следующие возможности:

- представление учебной информации с использованием рисунков, схем, звука, видеоизображения;
- применение различных эффектов вывода текста и графических фрагментов;
- работа в удобном для ученика темпе, позволяющем качественно усвоить учебный материал.

Учитель, применяя компьютер, прикладные программы и приложения, получает возможность составлять свои презентации и осуществлять образовательные проекты, создавая тем самым разнообразные варианты урока музыки. Это могут быть небольшие web-странички, слайд-шоу и мультимедийные презентации по творчеству композитора, истории музыкального инструмента, а также тесты-опросники по различным темам, как в электронном, так и традиционном (бумажном) виде.

Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле

знаний, умений и навыков. При этом для учащегося он выполняет различные функции, в том числе учителя и рабочего инструмента.

В функции учителя компьютер представляет источник учебной информации (частично или полностью заменяющий учителя и книгу); наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникации); индивидуальное информационное пространство; тренажер; средство диагностики и контроля.

В функции рабочего инструмента компьютер выступает как средство подготовки текстов, их хранения; текстовый и графический редактор; средство моделирования.

Все это используется как при индивидуальной работе с детьми, так и с целым классом, что позволяет каждому учащемуся проявлять самостоятельность в деятельности и выборе собственного темпа. Кроме того, ученики, не обладающие хорошими коммуникативными способностями, смогут успешно справляться с заданиями.

Мультимедийная презентация — наиболее распространенный вид представления демонстрационных материалов. Ее применение целесообразно на любом этапе изучения новой темы и любом этапе урока, как с помощью компьютера, так и с помощью мультимедийного проекционного экрана. Это позволяет существенно повысить интерес детей к музыке, их познавательную активность и улучшить качество знаний.

Существуют различные компьютерные программы, предназначенные для изучения музыки: NsPlayer v2.32, Easytest, GITests, Kontrol_I, ProShow Producer, MySlideShow, AutoPlay Media Studio, IMSI DesignCAD 3D MAX 21.0 и т. д. Программа PowerPoint наиболее универсальна и проста в работе по созданию мультимедийных презентаций для уроков музыки. Цели, преследуемые учителем, использующим презентации, могут быть разными. Основная функция мультимедийной презентации — служить наглядным материалом. На большой экран выводятся цветные портреты композиторов и поэтов-песенников, фотографии, видеосюжеты и другие изображения, оживляющие ход урока, пробуждающие у обучающихся интерес к музыкальным произведениям. Вторая функция презентации — информативная. Задания, термины, вопросы, небольшие по объему тексты выводятся на экран, чтобы учащиеся имели возможность самостоятельно работать с ними. Применение мультимедийных презентаций повышает уровень качества знаний учащихся, не вызывая при этом раздражения и утомления [14].

При разработке презентаций важно придерживаться определенных правил:

- цветовая гамма и настройка анимации должны соответствовать общему настроению урока, не отвлекать от его содержания;
- избегать перенасыщенности слайдов информацией для предотвращения быстрой утомляемости школьников и снижения их работоспособности;

– исключать мелкие заголовки и подписи, т. к. их не будет видно; рисунки и иллюстрации слайда должны соответствовать содержанию текста (последние могут играть сопровождающую или информационную роль);

– не увлекаться юмористическими или анимационными рисунками (прыгающими человечками, порхающими птичками, раскрывающимися цветочками и т. д.), иначе презентация будет своеобразным показом «комикса»;

– целесообразно определить временные рамки каждого этапа работы на уроке и показа соответствующего слайда;

– демонстрация презентации проводится в начале (в конце) урока или в течение всего урока, в зависимости от типа урока и организации деятельности учащихся.

Создание мультимедийной презентации в режиме PowerPoint выполняется в следующем алгоритме:

– определение темы, цели и задач урока;

– разработка плана и структуры презентации;

– выбор единого стиля, фона и цвета;

– формирование слайдов (содержание информации, ее объем и расположение);

– настройка переходов, анимационных эффектов и ссылок;

– редактирование;

– демонстрация презентации.

Создание мультимедийных презентаций в контексте предложенных правил и разработанного алгоритма существенно повышает интерес школьников к музыке и общий уровень их музыкального развития, улучшает качество знаний.

Использованные источники

1. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. — 288 с.

2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.

3. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Знание, 1989. — 80 с.

4. Монахов, В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии / В. М. Монахов // Педагогика. — 1997. — № 6. — С. 26–31.

5. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе : практико-ориентир. монография. — М. — Тюмень, 1994. — 287 с.

6. Чошанов, М. А. Дидактическое конструирование / М. А. Чошанов // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 21–29.

7. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. — Минск : Технопринт, 1999. — 288 с.
8. Сластенин, В. А. Доминанта деятельности / В. А. Сластенин // Народное образование. — 1997. — № 9. — С. 41–42.
9. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М. : Нар. образование, 1998. — 256 с.
10. Кашлеў, С. С. Аб педагагічнай тэхналогіі / С. С. Кашлеў, С. В. Кручынін // Адукацыя і выхаванне. — 1998. — № 1. — С. 69–74.
11. Назарова, Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т. С. Назарова // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 20–27.
12. Пальчевский, Б. В. Концепция учебно-методического комплекса / Б. В. Пальчевский, Л. С. Фридман. — Минск : Ин-т повышения квалификации образования, 1993. — 51 с.
13. 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.
14. Карташев, С. А. Информационно-компьютерное наполнение уроков музыки в общеобразовательной школе / С. А. Карташев, Ю. С. Сусед-Виличинская // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. — 2014. — № 3(81). — С. 62–68.

Персоналии

Беспалько Владимир Павлович — доктор педагогических наук (1968), профессор (1972), действительный член и академик РАО (1992). Окончил Московский автомеханический институт (1953). Преподавал в средних школах и профессиональных учебных заведениях. С 1955 г. научный сотрудник АПН. Преподает на факультете психологии МГУ. Область научных интересов: теория педагогических систем, дидактика, педагогическая технология и управление познавательной деятельностью.

Карташев Сергей Андреевич — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой музыки Витебского государственного университета имени П. М. Машерова.

Кашлев Сергей Семенович — профессор кафедры педагогики учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет», действительный член Русской секции Международной академии наук, доктор педагогических наук.

Кручинин Сергей Вячеславович — доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента частного учреждения образования «Институт современных знаний имени А. М. Широкова». Читаемые дисциплины: «Психологические основы инвент-менеджмента», «Основы педагогического мастерства», «Психология коммуникаций», «Психология управления».

Левитес Дмитрий Григорьевич — профессор, член редколлегии журнала «Мир образования — образование в мире». Доктор педагогических наук (1997), профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук. Заслуженный учитель школы РФ. Область научных интересов: образовательная политика, педагогическая аксиология, общая дидактика.

Монахов Вадим Макариевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры методики обучения и педагогических технологий (факультет точных наук и инновационных технологий Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова). Член-корреспондент АПН (РАО). Избран академиком Академии естественных наук Республики Казахстан, Академии профессионального образования, Академии творческой педагогики, Академии информатизации образования, Международной академии имиджелогии.

Мясищев Владимир Николаевич (1893–1973) — советский психиатр и медицинский психолог, исследователь проблем человеческих способностей и отношений, основатель ленинградской (петербургской) школы психотерапии. Был учеником В. М. Бехтерева и А. Ф. Лазурского. Член-корреспондент АПН СССР.

Парыгин Борис Дмитриевич (1930–2012) — советский и российский философ и психолог, основоположник научной социальной психологии. Доктор философских наук, профессор. Специалист в области философско-социологических проблем социальной психологии — ее истории, методологии, теории и прaksiологии. Заслуженный деятель науки Российской Федерации.

Селевко Герман Константинович (1932–2008) — кандидат педагогических наук, профессор, действительный член Международной академии наук педагогического образования. В своих исследованиях последовательно разрабатывал технологический подход в образовании. В рамках этого подхода им созданы оригинальные концепции: самовоспитания школьников, содержания работы классного руководителя, гуманно-личностно-ориентированного подхода к учащимся, работы с трудными детьми, а также инновационная образовательная технология — технология саморазвития и самосовершенствования личности учащихся, основой которой является парадигма саморазвития.

Сластенин Виталий Александрович (1939–2010) — российский ученый в области педагогики, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования. Основные направления научной деятельности: методология, теория и практика педагогического образования.

Узнадзе Дмитрий Николаевич (1886–1950) — грузинский советский психолог и философ, разработавший общепсихологическую теорию установки.

Глоссарий

Аудиовизуальный комплекс (АВК) рассчитан на широкое использование мультимедийных средств обучения: мультимедийного компьютера; устройств ввода видеоизображений в компьютер для оцифровки; устройств аудио-, видеовоспроизведения и отображения информации; мультимедийного проектора; различных экранов. Соответственно, для успешного обучения школьников применяется как телевизионное изображение, так и анимация, и графика, и звук.

Интерференция (психология) — теория, относящаяся к человеческой памяти. Интерференция появляется при обучении, когда происходит взаимодействие между новым материалом и уже имеющимися воспоминаниями, что ведет к негативному влиянию на усвоение нового материала.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) — обобщающее понятие, включающее набор методов и способов сбора, хранения, обработки, представления и передачи информации.

Педагогическая технология: по Б. В. Пальчевскому, описание характеристик средств и способов их применения, необходимых для перехода исходного материала деятельности от одного промежуточного состояния к другому, вплоть до достижения конечного продукта; по В. А. Сластенину, упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса; по В. В. Юдину, последовательность шагов рекомендуемой учебной деятельности, выделенных на основе научных представлений; совокупность методов, приемов обучения, гарантированно приводящих к заданному результату; по Т. В. Машаровой, построение системы целей (от общих к конкретным) с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения для достижения определенного результата развития ученика; по Международному ежегоднику по технологии образования и обучения, исследования с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки используемых методов; по материалам Интернета, системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования; по В. А. Ивановой, Т. В. Левиной, исследования с целью выявления принципов и разработки приемов оптимизации образовательного процесса, конструирование и использование приемов, оценка применяемых методов.

Технология обучения — это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического

процесса и обладающая значительно более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения (В. В. Сериков).

Контрольные вопросы

1. В чем отличие технологии и методики и как это влияет на процесс педагогического проектирования?
2. Какие сложности возникают у педагога при проектировании педагогических технологий?
3. Какие умения и навыки необходимы педагогу для осуществления педагогического проектирования?
4. Что объединяет приведенные в глоссарии формулировки понятия «педагогическая технология»? Какой из них Вы отдаете предпочтение? Обоснуйте свой выбор.
5. В чем специфика разработки методического обеспечения проектирования?
6. Какие показатели, по Вашему мнению, свидетельствуют о созданном методическом обеспечении?

Примерные темы рефератов, сообщений, исследований и т. д.

1. Спроектируйте учебное занятие или его фрагмент. Какие этапы педагогического проектирования вызвали у Вас наибольшую трудность?

Примерные тестовые задания

1. Методическое обеспечение предполагает использование
 - а. определенных методик или технологий
 - б. соответствующих учебных пособий
 - в. описание педагогического опыта
2. Показателями педагогической технологии являются
 - а. отсутствие системной связи методологических оснований; ориентация на максимальный результат
 - б. определение целей обучения; отбор содержания; выбор форм и методов
 - в. методологическая, философская позиция; проектирование, программирование и гарантированность достижения конечного результата
3. Содержательное обеспечение проектирования педагогических процессов и педагогических ситуаций требует
 - а. личностной ориентации социально-педагогической системы «учитель–ученик»
 - б. грамотного информационно-компьютерного наполнения
 - в. дидактической целесообразности технических средств обучения

4. Разнообразные варианты урока музыки можно создавать с помощью
 - а. небольших web-страничек, слайд-шоу, мультимедийных презентаций, тест-опросников в электронном (бумажном) виде
 - б. просмотра видеофрагментов музыкальных произведений с их последующим обсуждением
 - в. настольных игр, мультимедийных презентаций
5. Основная функция мультимедийной презентации —
 - а. развлекать обучающихся
 - б. показать мастерство учителя
 - в. служить наглядным материалом
6. При разработке презентации целесообразно
 - а. использовать как можно большее количество слайдов с портретами композиторов и изображениями музыкальных инструментов
 - б. определить временные рамки каждого этапа работы на уроке и показа соответствующего слайда
 - в. каждый слайд сопровождать юмористическими или анимационными рисунками
7. На каких этапах процесса обучения можно применять компьютерные технологии?
 - а. только при объяснении нового материала
 - б. при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений и навыков
 - в. при объяснении нового материала, контроле знаний, умений и навыков
8. В учебном процессе компьютер для учащегося выполняет следующие функции:
 - а. учителя и рабочего инструмента
 - б. учителя, рабочего инструмента, развлекательного центра
 - в. рабочего инструмента, наглядного пособия, средства моделирования
9. Наиболее универсальной и простой в работе по созданию мультимедийных презентаций для уроков музыки является программа ...
 - а. ProShow Producer
 - б. PowerPoint
 - в. MySlideShow
10. Начальный этап создания мультимедийной презентации в режиме PowerPoint включает следующие позиции:
 - а. определение темы, цели и задач урока; формирование слайдов (содержание информации, ее объем и расположение); настройка переходов, анимационных эффектов и ссылок
 - б. определение темы, цели и задач урока; разработка плана и структуры презентации; настройка переходов, анимационных эффектов и ссылок
 - в. определение темы, цели и задач урока; разработка плана и структуры презентации; выбор единого стиля, фона и цвета

РАЗДЕЛ 9

ТЕКСТОВОЕ ОПИСАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА

Составление документа, как правило, проводится с учетом соответствующего общепринятого алгоритма, т. е. перечня обязательных разделов и их структурного построения [1]. Возможно использование уже существующих форм педагогического проектирования, особенно если проектируются педагогические объекты с заданной формой и содержанием. Однако при необходимости могут создаваться и новые документы, более детально определяющие сущность проекта.

Внутренняя структура проектных документов довольно разнообразная. Все содержание и технология урока могут излагаться как взаимосвязь деятельности учителя и учащихся. Такое последовательное вертикальное и повременное изложение действий может сочетаться с горизонтальным делением на части в зависимости от методики урока, т. е. раскрываться поэтапно. Каждый проект имеет общую «шапку», называемую «паспортом урока». Сюда заносятся общие данные о предмете, классе, учителе, теме, виде, типе урока. Нередко предлагается перечень опорных знаний, необходимых для изучения нового материала. В конце проекта кратко описывается домашнее задание.

При составлении конкретного документа следует учитывать пространственно-временное, материально-техническое и правовое обеспечение.

Пространственно-временное обеспечение проектирования связано с тем, что любой проект только тогда получает реальную ценность и способен быть реализован, если при его разработке учитываются конкретное время и определенное пространство.

Уроки музыки, проведенные в специально оборудованном классе или в обычном кабинете, — это разные уроки.

Пространственное обеспечение означает определение (подготовку) оптимального места для реализации данной модели, проекта или конструкта, учет влияния места на осуществление систем, процессов или ситуаций.

Материально-техническое обеспечение выполняет несколько функций в процессе проектирования. Во-первых, оно предоставляет педагогическую технику и средства для осуществления непосредственно самой деятельности по проектированию. Во-вторых, оно позволяет реализовать проект. В-третьих, материально-техническое обеспечение всегда является средством решения воспитательных целей, следовательно, оно должно

проектироваться как составная часть педагогических моделей, проектов и конструкторов, идет ли речь о системах, процессах или ситуациях.

Правовое обеспечение проектирования предполагает создание или учет юридических основ при разработке деятельности учащихся и педагогов в рамках педагогических систем, процессов или ситуаций.

Рассмотрим деятельностные ресурсы, отвечающие за реализуемость проекта, на примере проектирования личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии [2].

Людские ресурсы. Учитель, имеющий определенную квалификацию, которая способствует осуществлению данного проекта в условиях сотрудничества, сотворчества и взаимопонимания между учителем и учащимися.

Нормативно-правовые документы. Учебная программа «Личностно ориентированное музыкальное воспитание учащихся 1–8-х классов учебных заведений нового типа».

Методические ресурсы. Выбор методик, применение которых обеспечивает получение конкретного результата на каждом этапе.

Технико-методические ресурсы. Наличие дидактического материала к текстам выбранных методик; экранно-звуковые средства согласно типовому перечню и авторские пособия.

Финансовые ресурсы предусматривают смету расходов на обеспечение людских, нормативно-правовых, методических, технико-методических, материально-технических ресурсов.

Материально-технические ресурсы включают в себя наличие необходимого помещения, соответствующего санитарно-гигиеническим нормам, мебели и оборудования, способствующего процессу музыкального образования (аудиовизуальный комплекс или его вариативная форма).

Для определения системы действий учителя и учащихся целесообразно разработать технологический план-график для фиксации этапов разработки проекта: целевого, аналитического, исследовательского, конструкционного, презентационного, рефлексивно-оценочного (таблица 12).

Решение задач музыкального воспитания школьников требует от учителя тщательного планирования работы. Опытные учителя, творчески относящиеся к своему делу, придают большое значение планированию как важному условию целенаправленной организации уроков и внеклассной работы.

В своей педагогической деятельности учитель музыки руководствуется следующими документами:

- образовательный стандарт учебного предмета «Музыка», который определяет содержание образовательной программы посредством установления требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания, а также нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся;

- учебная программа по учебному предмету «Музыка» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные

программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (2024);

– Гуляева, Е. Г. Музыка. 1–4 классы : примерное календарно-тематическое планирование : пособие для учителей учреждений образования, реализующих образоват. прогр. общ. сред. образования с рус. яз. обучения и воспитания / Е. Г. Гуляева, В. В. Ковалив, М. Б. Горбунова. — Минск : НИО : Аверсэв, 2023. — 95 с. — (Библиотека учителя);

– Горбунова, М. Б. Музыка. 1 класс : план-конспект урока / М. Б. Горбунова. — 3-е изд., перераб. — Минск : Аверсэв, 2023. — 111 с.;

– Горбунова, М. Б. Музыка. 2 класс : план-конспект урока / М. Б. Горбунова. — 3-е изд., перераб. — Минск : Аверсэв, 2023. — 111 с.;

– Горбунова, М. Б. Музыка. 3 класс : план-конспект урока / М. Б. Горбунова. — 2-е изд. — Минск : Аверсэв, 2023. — 125 с.;

– Горбунова, М. Б. Музыка. 4 класс : план-конспект урока / М. Б. Горбунова. — 3-е изд. — Минск : Аверсэв, 2023. — 143 с.

Все учебные программы размещены на национальном образовательном портале: Государственное учреждение образования «Академия Образования» <https://adu.by/ru/>

Примерное календарно-тематическое планирование по музыке служит основанием для разработки учителем планов уроков. Планирование представлено в виде таблицы, включающей в себя сквозную нумерацию уроков на учебный год, темы четвертей (полугодий), темы, цели и задачи уроков, материал, приведенный в учебном пособии. Формулировки тем четвертей (полугодий) не подлежат изменению, но темы уроков могут в случае необходимости корректироваться учителем. Также педагог имеет право на изменение последовательности изучения тем уроков в рамках темы четверти или полугодия.

Задачи каждого из уроков сформулированы в обобщенном виде. В соответствии с уровнем подготовки учащихся учитель конкретизирует умения и навыки вокально-хоровой, инструментальной и иных видов музыкальной деятельности, формируемые или совершенствуемые на уроке.

По усмотрению учителя в процессе обучения может быть использован примерный музыкальный материал, приведенный в учебной программе по предмету «Музыка», а также самостоятельно подобранный учителем в соответствии с задачами урока и возрастными особенностями восприятия и исполнительской деятельности учащихся.

Иоганн Вольфганг фон Гёте писал: «Думать легко, действовать трудно, а превратить мысль в действие — самая трудная вещь на свете». Превращение мысли в действие и является целью составления плана, конспекта или плана-конспекта будущего урока.

Определим суть каждого из вышеуказанных терминов.

План (от лат. *planum* — плоскость) — заранее намеченный порядок, последовательность осуществления какой-либо программы, выполнения работы, проведения мероприятий. План урока пишется в краткой форме по основным этапам урока и вопросам, рассматриваемым на уроке. Форма плана должна быть удобной для самого учителя. По форме плана можно давать советы и рекомендации, требования же предъявляются к содержанию, где все должно быть продумано.

Поурочный план отражает объем и содержание изучаемого материала, последовательность этапов урока, виды деятельности учащихся, оснащение, объем домашнего задания. Его структура зависит от особенностей личности и работы учителя, от контингента учащихся.

Конспект (от лат. *conspectus* — обзор) — краткое изложение, запись содержания какого-либо сочинения, доклада. В конспекте кроме плана урока должен быть ход урока: в развернутом виде излагается последовательность действий по проведению урока.

К конспекту урока предъявляются требования:

1. Текст конспекта урока пишется на листах, с одной стороны предусматриваются большие поля для внесения дополнений, замечаний, исправлений. Такой конспект можно использовать несколько лет. Конспект урока допустимо сделать и в электронном варианте, но требования к его оформлению остаются теми же.

2. Конспект пишется крупным, разборчивым почерком, выделяется главное (в рукописном и компьютерном вариантах).

3. Четко структурируется урок, прогнозируется время на каждый его компонент. Используются цветные карандаши, маркеры для выделения этапов урока, важного теоретического материала, заданий для групповой и индивидуальной работы, а также для работы с одаренными детьми.

4. На каждом этапе урока определяются формы и методы работы и фиксируется их название в конспекте. Если учитель работает по той или иной технологии, то следует назвать ее, при этом в конспекте используется соответствующая терминология.

5. Необходимо правильно оформлять цитаты, эпиграфы, сноски. Особенно четко пишутся упоминаемые фамилии и имена, названия музыкальных произведений и т. д., при этом не допускаются фактические ошибки.

6. Обязательно нумеруются страницы конспекта урока. Нужно помнить, что его объем планируется на 45 минут.

7. Особое внимание следует обращать на организацию урока и подведение его итогов. Это очень важные этапы урока.

План-конспект представляет симбиоз плана (краткое описание этапов урока) и конспекта (подробное описание деятельности учителя и ученика на каждом из этапов). План-конспект — это отражение профессиона-

лизма учителя, способного активизировать деятельность учащихся по творческому усвоению основ знаний. В плане-конспекте указаны объем и содержание изучаемого материала, последовательность этапов урока, виды деятельности учащихся, техническое оснащение урока, объем домашнего задания. Качественно разработанный и составленный план-конспект урока удобен для пользования, поскольку по каждой части урока педагог сразу получает информацию о деятельности своей и учащихся.

Начинающим учителям рекомендуется писать планы-конспекты. Важнейшим условием наилучшей организации урока является установление соответствия между задачами, методами, формами, содержанием обучения и уровнем подготовленности учащихся к освоению содержания программы, что поможет сконцентрироваться при проведении занятия.

Планируя урок, учитель должен:

- подобрать необходимый музыкальный материал с учетом основных дидактических принципов и целостности урока;
- определить последовательность различных видов деятельности учащихся исходя из принципа контраста;
- дозировать время для каждого раздела урока так, чтобы не допустить переутомления учащихся;
- сформулировать задачи (образовательные, воспитательные, развивающие), которые предполагается решить в каждом разделе урока;
- подобрать адекватные целям и задачам урока методы работы;
- спрогнозировать возможные ответы детей в проблемных ситуациях, технические сложности в песенном репертуаре.

Рассмотрим план-конспект урока музыки «Трехчастная форма» в 3 классе (таблица 13). Для качественной подготовки к уроку целесообразно на титульном листе отразить следующие позиции:

| | |
|------------------------------|---|
| Номер урока, дата проведения | |
| Тема урока: | Трехчастная форма. |
| Тип урока: | урок введения в тему. |
| Цель урока: | сформировать представление о трехчастной форме, обогатить опыт слушания и исполнения музыки, развить музыкальные способности и способности к творчеству. |
| Задачи урока: | <ul style="list-style-type: none">– актуализация имеющегося опыта восприятия, исполнения, сочинения музыки;– введение понятия «реприза»;– формирование умений определять форму музыкального произведения и отображать ее с помощью графических средств;– формирование умений самостоятельно конструировать музыкальное произведение в трехчастной репризной форме. |

| | |
|---------------------------|---|
| Наглядность: | карточки из цветной бумаги, мультимедийная презентация |
| Музыкальные произведения: | П. И. Чайковский «Итальянская песенка», «Баба-Яга» (из сборника фортепианных пьес «Детский альбом»). |
| Песенный репертуар: | – «Веселые медвежата». Слова Н. Пикулевой, музыка Е. Попляновой. – Русская народная песня «Тень-тень, потетень». Слова народные, музыка В. Калининкова. – «Доброта». Слова Н. Тулуповой, музыка И. Лученка. – Песня-игра «Если весело живется, делай так». |
| Учебники: | Гуляева, Е. Г. Музыка : учеб. пособие для 3-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Е. Г. Гуляева, М. Б. Горбунова, И. В. Яшембская-Колёса. — Минск : Пачатковая школа, 2017. — С. 145–149. |
| Пропорции: | – Организационная работа — 8 мин. – Вокально-хоровая работа — 25 мин. – Слушание музыки и теоретический материал — 12 мин. |

Более подробная информация о проведении уроков музыки в третьем классе и разработанный урок по теме «Двухчастная форма» (5 урок IV четверти) в рамках проектной деятельности включены в Приложении В.

Представления учителя о предстоящем уроке находят свое отражение в документах планирования педагогического процесса (плане, конспекте или плане-конспекте урока) (таблица 14).

Чтобы решать задачи музыкального воспитания школьников, учителю необходимо тщательно планировать свою работу. Опираясь на педагогический опыт и творческое воображение, целесообразно представлять себе предстоящие результаты музыкального воспитания, связь уроков и внеклассных занятий. Только тогда можно последовательно и систематически развивать интересы и вкусы учащихся, их музыкальные, творческие способности, формировать взгляды, убеждения, навыки и умения.

Нередко учителя полагают, что важно иметь музыкальный материал, программу, методические пособия, но мало задумываются над тем, как их лучше использовать. Однако реализовать воспитательные, образовательные и развивающие задачи урока музыки при существующем «дефиците» времени, организовать плодотворное сотрудничество учителя и класса оказывается труднее всего.

Система действий учителя и учащихся на разных этапах проектной деятельности

| № | Этап проектной деятельности | Задачи этапа | Деятельность учителя | Деятельность учащихся |
|----|-----------------------------|---|---|--|
| 1. | Целевой | Определение целей, создание рабочих групп | Определение предмета исследования, мотивация учебно-профессиональной деятельности, помощь в постановке целей учебного проекта | Обсуждение предмета исследования и получение при необходимости дополнительной информации, постановка целей исследования |
| 2. | Аналитический | Анализ проблемы, определение источников информации, постановка задач, распределение ролей в команде | Высказывание предположения относительно выбора источников, способов сбора и анализа информации, коррекция задач, поставленных обучаемым, определение ролей в соответствии с выделенными составляющими исходной проблемы | Формулирование задач исследования, определение источников информации |
| 3. | Исследовательский | Решение отдельных задач | Подача специально отобранных материалов каждому участнику проекта, консультации, координация работы обучаемых, контроль хода выполняемых работ, побуждение к деятельности и ее стимулирование посредством поощрений | Составление плана действий, сбор информации, практическая реализация избранных ролей, исполнение соответствующих функций |
| 4. | Конструкционный | Анализ степени достижения каждой задачи, сбор, конструирование проекта | Выявление недостатков, оказание консультаций по их устранению, консультирование по оформлению сопроводительной документации проекта | Анализ полученной информации, комбинирование идей, их обобщение, выдвижение общей идеи |
| 5. | Презентационный | Презентация учебного проекта | Организация экспертизы | Публичная защита учебного проекта |
| 6. | Рефлексивно-оценочный | Оценка результатов учебного проекта и процесса его реализации | Обобщение рецензий и отзывов экспертной комиссии, прогностическое оценивание организации процесса реализации | Рефлексия процесса реализации проекта, самооценка в рамках проектной деятельности, побуждающие к приобретению новых знаний |

План-конспект урока «Трехчастная форма» (3 класс, IV четверть)

| Структура урока | Задачи | Методы | Ход урока | Время в мин |
|-----------------------|---|---|---|-------------|
| 1. Организация класса | Предоставление учащимся кратковременного отдыха. Формирование культуры поведения. Создание эмоционального фона, соответствующего теме урока. Соблюдение приветственного ритуала. | Показ произведения в грамзаписи Имитационное пение | Вход учащихся в класс под «Итальянскую песенку» П. И. Чайковского (из сборника фортепианных пьес «Детский альбом») — Привітанне вам, сябры! — Прывітанне! — Здравствуйте, ребята! — Здравствуйте! — Hullo! Hullo! Hullo! Hullo! We are glad to meet you! We are glad to greet you! Hullo! Hullo! Hullo! Hullo! — Под какое музыкальное произведение вы вошли в класс? <i>«Итальянская песенка» П. И. Чайковского (из сборника фортепианных пьес «Детский альбом»).</i> — К какому жанру музыки можно отнести данное музыкальное произведение? <i>Пьеса.</i> — В какой стране жил П. И. Чайковский? <i>В Российской империи.</i> — Ребята, какую важную тему вы изучаете на уроках музыки? <i>Музыкальная форма.</i> | 5 |
| | Повторение учебного материала прошлых уроков | Беседа. Наглядные методы | | |

Продолжение табл. 13

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| | | | <p>— А какие музыкальные формы вы уже знаете? <i>Одночастная и двухчастная.</i></p> <p>— В какой музыкальной форме написана пьеса «Итальянская песенка» П. И. Чайковского? <i>Двухчастная музыкальная форма</i></p> | |
| <p>2. Вокально-хоровая работа: распевание,</p> <p>разучивание песни</p> | <p>Выявление музыкально одаренных учащихся, способных выполнять бóльший объем работы на уроке и во внеклассной работе. Подготовка голосового аппарата к пению.</p> <p>Формирование культуры пения, певческого дыхания, правильной артикуляции. Введение понятия <i>реприза</i>. Знакомство с трехчастной музыкальной формой</p> | <p>Метод вынужденной активизации мышления. Обеспечение постоянной вовлеченности обучаемых в учебный процесс. Практические методы.</p> <p>Ролевая игра.</p> <p>Работа с учебником. Практические методы</p> | <p>Упражнения:</p> <p>— дыхательные: вдох — задержка — выдох;</p> <p>— артикуляционные: а, э, о, у; б–п, д–т, г–к, ж–ш, з–с.</p> <p>Попевки: «Эхо»; «Слоги: ма, па, дя ...»</p> <p><i>«Веселые медвежата».</i> <i>Сл. Н. Пикулевой,</i> <i>муз. Е. Поляновой</i></p> | 8 |
| 3. Теоретический блок | <p>Восстановление теоретического материала прошлого урока.</p> <p>Применение ранее полученных знаний в новой учебной ситуации</p> | <p>Наглядные методы. Информация</p> | <p>Создание схемы одночастной и двухчастной музыкальной формы.</p> <p>Создание схемы трехчастной музыкальной формы</p> | 7 |

Окончание табл. 13

| | | | | |
|---|---|---|--|----|
| 4. Слушание музыки | Организация деятельности учащихся по самостоятельному применению знаний. Организация творческого домашнего задания | Показ произведения в грамзаписи. Работа с учебником. Практические методы. Беседа | «Баба-Яга» П. И. Чайковского (из сборника фортепианных пьес «Детский альбом»). С. 118. Вопросы № 1–2. Домашнее задание: придумать сюжет к пьесе «Баба-Яга» П. И. Чайковского | 5 |
| 6. Минутка отдыха | Создание непринужденной обстановки. Показ личностных возможностей и достижений учеников | Практический метод. Пение под фонограмму (–) | Песня-игра «Если весело живется, делай так» | 2 |
| 7. Вокально-хоровая работа: исполнение песенного репертуара | Использование ранее приобретенных знаний, умений, навыков. Развитие речи, памяти, воображения, чувства артистизма. Развитие музыкально-ритмических способностей, чувства ансамбля. Формирование культуры общения, преодоление психологического барьера | Практические методы. Пение с фортепианным аккомпанементом. Пение по ролям. Пение под фонограмму ¹ | – Мы с вами говорили о музыкальной форме одно-, двух- и трехчастной. Скажите, какие песни, написанные в одночастной музыкальной форме, вы поете? <i>Русская народная песня «Тень-тень, потетень».</i> <i>Сл. народные, муз. В. Калинникова</i> Скажите, какие песни, написанные в двухчастной музыкальной форме, вы поете? <i>«Доброта».</i> Сл. Н. Тулуновой, муз. И. Лученка | 15 |
| 8. Итог урока | Определение качества усвоения учащимися знаний на уроке. | Опрос | Что было интересного на уроке? (Что нового сегодня мы узнали на уроке?) Выход из класса под пьесу «Баба-Яга» П. И. Чайковского (из сборника фортепианных пьес «Детский альбом») | 3 |

¹ При наличии грамотно созданной и записанной фонограммы.

Основные положения документа планирования педагогического процесса

| № | Позиция | Суть | Пример |
|----|--------------|--|--|
| 1. | Номер урока | Его место в учебном процессе: класс, четверть, урок, дата проведения | 4 класс, I полугодие, 2 урок, дата проведения урока |
| 2. | Тема урока | Определяется в соответствии с программой и тематическим планом дисциплины | Рождение и жизнь белорусской песни |
| 3. | Тип урока | Определяется исходя из целей и задач урока | Комбинированный урок, урок закрепления нового материала, обобщающий урок и т. д. |
| 4. | Цель урока | Определяется в соответствии с темой | Сформировать представление о разнообразии и богатстве белорусской песенной культуры |
| 5. | Задачи урока | Обучающие (формирование, закрепление, показ, раскрытие, научение, обобщение и т. д.). Воспитательные (воспитание, побуждение, совершенствование и т. д.). Развивающие (развитие, расширение представлений и т. д.) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ознакомление учащихся с различными гранями национальной музыкальной культуры; ✓ закрепление представлений о тесной связи музыки и жизни; ✓ совершенствование слушательских и исполнительских умений; ✓ воспитание патриотических чувств |
| 6. | План урока | Основные этапы урока | Конкретные виды деятельности |
| | | 1 этап. Организационный | Вход в класс под ...; музыкальное приветствие |
| | | 2 этап. Подготовительный | Проверка домашнего задания (исполнение песни; музыкальная викторина; блиц-опрос и т. д.) |
| | | 3 этап. Изучение нового материала | Введение в тему урока (сообщение новой темы, цели и задач урока) |
| | | 4 этап. Осмысление учебного материала | Слушание музыки, вокально-хоровая работа, игра на детских музыкально-шумовых инструментах, музыкально-дидактические игры и т. д. |
| | | 5 этап. Подведение итогов | Беседа, оценка деятельности учителя и учащихся на уроке, формулировка выводов |

Окончание табл. 14

| | | | |
|----|----------------------------------|--|---|
| 7. | Ведущие методы | Определяются в зависимости от темы, цели и задач урока и в соответствии с типом урока | |
| 8. | Наглядные пособия и оборудование | Перечисляются все используемые на уроке пособия и ТСО | Технические средства обучения: мультимедийный проектор, музыкальный центр и т. д.; дидактический материал и наглядные пособия (карточки, тесты, плакаты, таблицы и др.); музыкально-шумовые инструменты |
| 9. | Примерные пропорции урока | Организационная часть. Вокально-хоровая работа. Слушание музыки. Музыкально-ритмическая деятельность. Теоретический материал | 4 минуты. 18 минут. 7 минут. 5 минут. 11 минут |

Наиболее опытные учителя, творчески воспринимающие свое дело, придают большое значение планированию как необходимому условию целенаправленной организации уроков и внеклассной работы, что требует взаимосвязи трех перспектив. Первая из них — далекая, представляет итог работы по музыкальному воспитанию в целом. В основе второй, средней перспективы, лежит конкретная цель системы классно-урочных и внеклассных занятий. И, наконец, третья перспектива — это ближайшие задачи, определяющие повседневное планирование.

Основой творческого планирования является методический замысел, т. е. идея, объединяющая задачи, которые могут быть решены в работе над темой, и средства их решения. В замысле всегда отражаются возможности восприятия и осмысления музыкальных произведений учащимися, представление об уровне и перспективах их музыкального воспитания. Поэтому одна и та же тема у разных учителей или у одного учителя в различных классах планируется неодинаково. В работе каждого учителя неизбежны сомнения, пробы, поиски лучших вариантов. В итоге возникает решение, которое в данных условиях является наиболее удачным [3, с. 81–85].

Использованные источники

1. Образование. Принципы педагогического проектирования // Реферат РФ. — URL: http://referatwork.ru/category/obrazovanie/view/209032_principy_pedagogicheskogo_proektirovaniya (дата обращения: 12.08.2024). — Текст : электронный.
2. Сусед-Виличинская, Ю. С. Проектирование личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сусед-Виличинская Юлия Самсоновна ; Белорус. гос. пед. ун-т имени Максима Танка. — Минск, 2001. — 206 л.
3. Карташев, С. А. Методика музыкального воспитания : учеб. пособие / С.А. Карташев, В. А. Доморацкий, Ю. С. Сусед-Виличинская. — Минск : Літаратура і Мастацтва, 2012. — 144 с. : ил.

Персоналии

Гёте Иоганн Вольфганг (1749–1832) — немецкий поэт, государственный деятель, мыслитель и естествоиспытатель.

Глоссарий

Симбиоз (биология) — совместное существование организмов разных видов, приносящее им взаимную пользу; (переносное значение) — сочетание, совместное существование чего-либо разнородного.

Структура (от лат. *structura* — строение, расположение, порядок) имеет целый спектр значений, встречающихся как в научной, так и повседневной лексике. Одно из значений — расположение и связь частей, составляющих целое; внутреннее строение чего-либо. Может быть синонимом системы, формы, модели, организации.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте понятия «план», «конспект», «план-конспект».
2. Раскройте роль творческих заданий на уроках музыки.
3. Проанализируйте урок 31 «Двухчастная форма» (3 класс, IV четверть), определите его достоинства и недостатки (Приложение В.2).

Примерные темы рефератов, сообщений, исследований и т. д.

1. Оценка знаний школьников в процессе обучения на уроках музыки.
2. Роль концепции Д. Б. Кабалевского в организации современного урока музыки.
3. Ситуация успеха в планировании музыкально-педагогического процесса.
4. Разработка плана-конспекта урока (по выбору).
5. Разработка тестовых заданий для урока музыки (по выбору).

Примерные тестовые задания

1. «Паспорт урока» включает:
 - а. конкретные данные о классе и учителе; теме и типе урока; перечень опорных знаний, необходимых для изучения нового материала
 - б. данные о теме, виде, типе урока; перечень опорных знаний, необходимых для изучения нового материала
 - в. общие данные о предмете, классе, учителе, теме, виде, типе урока; перечень опорных знаний, необходимых для изучения нового материала
2. Какое обеспечение следует учитывать при составлении конкретного педагогического проекта?
 - а. пространственно-временное, материально-техническое и правовое
 - б. пространственно-техническое, материально-временное и правовое
 - в. пространственное, материальное и правовое
3. Деятельностные ресурсы, обеспечивающие реализуемость педагогического проекта:
 - а. нормативно-правовые документы, людские, методические и технико-методические, материально-технические, финансовые ресурсы
 - б. людские, методические и технико-методические, материально-технические, финансовые ресурсы
 - в. нормативно-правовые документы, людские, методические и финансовые ресурсы
4. Что целесообразно разработать для определения системы действий учителя и учащихся?
 - а. план-конспект урока для фиксации этапов разработки проекта
 - б. технологический план-график для фиксации этапов разработки проекта
 - в. методическое сопровождение урока для фиксации этапов разработки проекта

5. Этапы технологического плана-графика разработки педагогического проекта:
 - а. целевой, аналитический, системный, конструкционный, презентационный, рефлексивно-оценочный
 - б. целевой, аналитический, исследовательский, конструкционный, презентационный, рефлексивно-оценочный
 - в. целевой, исследовательский, сопоставительный, конструкционный, презентационный, рефлексивно-оценочный
6. Основанием для разработки учителем планов уроков музыки является
 - а. концепция
 - б. личный опыт
 - в. примерное календарно-тематическое планирование
7. Объем и содержание изучаемого материала, последовательность этапов урока, виды деятельности учащихся, оснащение, объем домашнего задания отражает ... урока
 - а. план
 - б. конспект
 - в. модуль
8. Система действий учителя на исследовательском этапе проектной деятельности
 - а. Определение предмета исследования, мотивация учебно-профессиональной деятельности, помощь в постановке целей учебного проекта
 - б. Подача специально отобранных материалов каждому участнику проекта, консультации, координация работы обучаемых, контроль хода выполняемых работ, побуждение к деятельности и ее стимулирование посредством поощрений
 - в. Выявление недостатков, оказание консультаций по их устранению, консультирование по оформлению сопроводительной документации проекта
9. В основных положениях документа планирования педагогического процесса присутствует определение типа урока. Он определяется ...
 - а. в соответствии с темой урока
 - б. в соответствии с программой и тематическим планом дисциплины
 - в. исходя из целей и задач урока
10. Ведущие методы урока музыки определяются в зависимости от
 - а. темы, цели и задач урока
 - а. тематического плана дисциплины
 - б. темы, цели и задач урока и в соответствии с типом урока

РАЗДЕЛ 10

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА

Музыкально-педагогическое проектирование предполагает не только проектирование урока музыки, но и разработку музыкально-педагогических проектов различных уровней и степеней сложности (практико-ориентированные, информационные, творческие, социально-педагогические и т. д.). Оценка качества любого педагогического проекта (урочного, внеклассного, внешкольного) обусловлена определенными правилами. Рассмотрим данные критерии с перспективой их экстраполяции на процесс оценки конкретного музыкально-педагогического проекта.

Проверка качества проекта предполагает мысленное экспериментирование применения проекта, экспертную оценку проекта, его корректировку и принятие решения об использовании проекта.

Мысленное экспериментирование применения проекта — это проигрывание в уме созданного проекта, его самопроверка. Мысленно представляются все особенности его проявления на практике и его влияния на участников, последствия этого влияния. Мысленное экспериментирование предполагает предварительную проверку поведения учащихся и педагогов в спроектированной системе, процессе, ситуации, прогнозирование результата в виде возможного проявления индивидуальных качеств.

Экспертная оценка проекта — это проверка созданной формы проекта сторонними специалистами, а также людьми, заинтересованными в его реализации. Посредством сторонней экспертизы создается независимая характеристика проекта.

Корректировка проекта совершается после терпеливого экспериментирования и широкой экспертной оценки. Получив замечания, определив недостатки, создатели проекта еще раз пересматривают его, редактируют, выправляют, совершенствуют, обогащают. Все это и есть корректировка.

Принятие решения об использовании проекта — завершающее действие проектирования. После этого он применяется на практике. Принятие решения — всегда психологический акт, связанный с ответственностью за качество проекта и результаты его использования. Это к тому же всегда и нравственное решение [1].

Рассмотрим критерии оценки педагогического проекта (таблица 15) и его оформления (таблица 16).

Таблица 15

Критерии оценки педагогического проекта

| № | Критерий | Суть критерия |
|----|------------------------|---|
| 1. | Название проекта | Короткое, выразительное, соответствующее содержанию |
| 2. | Актуальность проекта | Обоснование значимости проекта в плане решения актуальных педагогических проблем |
| 3. | Целостность проекта | Наличие в проекте четко обозначенных целей, задач, их соответствие содержанию, формам реализации, ожидаемым результатам |
| 4. | Новизна проекта | Оригинальность форм реализации, их адаптированность к потребностям современной образовательной практики |
| 5. | Реалистичность проекта | Возможность использования данного проекта для решения конкретных педагогических проблем |
| 6. | Структура проекта | Представленность всех этапов педагогического проектирования |
| 7. | Оформление проекта | Эстетическое оформление проекта, наличие графических материалов (схем, таблиц, графиков, диаграмм) |

Таблица 16

Критерии оценки оформления педагогического проекта

| № | Критерий | Суть критерия |
|----|--------------------|--|
| 1. | Текстовый документ | Логика изложения. Оформление: гарнитура шрифта Times New Roman, размер шрифта — 14 пунктов с использованием межстрочного интервала 18 пунктов (один межстрочный интервал) с выравниванием текста по ширине листа. Абзацный отступ — 1,25 см, размеры полей: верхнее — 20 мм, нижнее — 20 мм, левое — 30 мм, правое — 15 мм. Список использованных источников содержит библиографические описания материалов, на которые обучающийся ссылался при написании работы. Примеры оформления библиографических описаний источников приведены в приложении Н (см. Порядок организации выполнения и защиты, оформления рефератов, курсовых проектов (курсовых работ), дипломных проектов (дипломных работ), магистерских диссертаций [2]) |

| | | |
|----|----------------|---|
| 2. | Аудиоматериалы | Формат mp3, название аудиоматериала — фамилия композитора и название произведения, в текстовом документе представляется информация об исполнителе (-ях) |
| 3. | Видеоматериалы | Формат avi, название видеоматериала — фамилия композитора и название произведения, в текстовом документе представляется информация об исполнителе (-ях) |
| 4. | Фотоматериалы | Формат JPEG, название фотоматериала |

Оценка проекта осуществляется с учетом актуальности и значимости темы, полноты ее раскрытия, оригинальности решения проблемы. Оценка презентации проекта предполагает артистизм и выразительность выступления, раскрытие содержания проекта на презентации, использование средств наглядности и соответствующих технических средств, грамотно сформулированные ответы на поставленные вопросы.

Каждый критерий можно оценивать по 3-балльной шкале:

3 балла — полностью соответствует данному критерию;

2 балла — соответствует, но не полностью;

1 балл — частично соответствует;

0 баллов — не соответствует.

Проект — это «пять П»: проблема — проектирование (планирование) — поиск информации — продукт — презентация. Шестое «П» проекта — это его портфолио, т. е. папка, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, планы, отчеты и др.

Структура портфолио проекта

1. Актуальность. Общая проблема (описание).
2. Кто занимается (занимался) разработкой данной проблемы (перечень фамилий с кратким изложением сути теоретических положений). *Необходимо констатировать, что существуют определенные научные предпосылки, создающие условия для решения данной проблемы.*
3. Противоречия общей проблемы. *Вместе с тем в научных трудах не были освещены вопросы .., что позволяет сделать вывод об актуальности нашего проекта, определяемого наличием следующих противоречий (перечисление противоречий).*
4. Конкретная проблема. *Выявленные противоречия позволили определить конкретную проблему, состоящую в необходимости*
5. Тема. *С учетом актуальности и научно-практической значимости проблемы нами определена тема музыкально-педагогического проекта «.....».*

6. Цель/продукт деятельности.
7. Теоретические положения.
8. Подход (*системный, личностный, деятельностный, полихудожественный, аксиологический, комплексный и т. д.*).
9. Принципы. *Основные принципы системного подхода: целостность, иерархичность строения, структуризация, множественность, системность.*
10. Новизна проекта.
11. Реалистичность проекта.
12. Классификация проекта: тип проекта, характер контактов и координации, продолжительность проведения проекта.

Использованные источники

1. Образование. Принципы педагогического проектирования // Реферат РФ. — URL: http://referatwork.ru/category/obrazovanie/view/209032_principyu_pedagogicheskogo_proektirovaniya (дата обращения: 12.08.2024). — Текст : электронный.
2. Порядок организации выполнения и защиты, оформления рефератов, курсовых проектов (курсовых работ), дипломных проектов (дипломных работ), магистерских диссертаций. Утверждено приказом ректора ВГУ имени П. М. Машерова от 15.11.2024 № 343 // Научная библиотека учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова». — URL: <https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/39708/5/Порядок%20организации%20выполнения%20и%20защиты%2с%20оформлени.pdf> (дата обращения: 12.01.2025). — Текст : электронный.

Персоналии

Гегель Георг Вильгельм Фридрих (1770–1831) — философ, один из творцов немецкой классической философии.

Кант Иммануил (1724–1804) — философ, родоначальник немецкой классической философии.

Глоссарий

Реалистичный — практический, соответствующий действительности.

Противоречие — отношение двух суждений, каждое из которых является отрицанием другого. В формальной логике противоречие считается недопустимым согласно закону противоречия. Однако противоречие есть необходимый этап и результат всякого реального мышления — познания (И. Кант, Г. Гегель).

Контрольные вопросы

1. Согласны ли Вы с утверждением: «Педагогическое проектирование урока есть деятельность по предварительной разработке системы взаимодействия преподавателя и слушателей, направленная на освоение (овладение) учебным материалом в соответствии с поставленной целью»? Обоснуйте Вашу точку зрения.

2. Что нового вносит проектирование в работу учителя, если он многое из перечисленного делает каждый день?

3. Какой из структурных компонентов портфолио проекта представляет для Вас наибольший интерес?

4. Какой из структурных компонентов портфолио проекта представляет для Вас затруднение? Найдите пути выхода из этого затруднения.

Примерные тестовые задания:

1. Проверка качества проекта предполагает
 - а. мысленное экспериментирование применения проекта, экспертную оценку проекта, его корректировку и принятие решения об использовании проекта
 - б. экспертную оценку проекта, его корректировку и принятие решения об использовании проекта
 - в. экспериментальную апробацию проекта, экспертную оценку проекта, рефлексивный анализ проекта и принятие решения об использовании проекта
2. Мысленное экспериментирование применения проекта предполагает
 - а. окончательную проверку поведения учащихся и педагогов в спроектированной системе, процессе, ситуации, анализ результата в виде проявления индивидуальных качеств
 - б. неоднократную проверку поведения учащихся и педагогов в спроектированной системе, процессе, ситуации, анализ проявления индивидуальных качеств
 - в. предварительную проверку поведения учащихся и педагогов в спроектированной системе, процессе, ситуации, прогнозирование результата в виде предполагаемого проявления индивидуальных качеств
3. Экспертная оценка проекта — проверка
 - а. созданной формы проекта сторонними специалистами, а также людьми, заинтересованными в его реализации
 - б. текстового материала проекта сторонними специалистами, а также людьми, заинтересованными в его реализации
 - в. созданной формы проекта непосредственными участниками проекта
4. Корректировка проекта совершается после
 - а. первого этапа экспериментирования и экспертной оценки
 - б. терпеливого экспериментирования и широкой экспертной оценки
 - в. в любое удобное время

5. Завершающим действием проектирования является
 - а. пиар проекта
 - б. осуществление рефлексии
 - в. принятие решения об использовании проекта
6. Педагогический проект оценивается по следующим критериям:
 - а. название проекта, его новизна, структура, оформление
 - б. название проекта, его актуальность, целостность, новизна, реалистичность, структура, оформление
 - в. название проекта, его актуальность, реалистичность, структура, оформление
7. Оценка презентации проекта предполагает
 - а. артистизм и выразительность выступления, раскрытие содержания проекта на презентации, использование средств наглядности и соответствующих технических средств, грамотно сформулированные ответы на поставленные вопросы
 - б. раскрытие содержания проекта на презентации, использование средств наглядности и соответствующих технических средств, грамотно сформулированные ответы на поставленные вопросы
 - в. артистизм и выразительность выступления, раскрытие содержания проекта на презентации, использование средств наглядности и соответствующих технических средств
8. Педагогический проект называют «пять П»: проблема — проектирование (планирование) — поиск информации — продукт — презентация. Но существует шестое «П» проекта — это его
 - а. папка
 - б. портфель
 - в. портфолио
9. Обосновывая актуальность разрабатываемого педагогического проекта, необходимо указать:
 - а. зачем надо заниматься разработкой данной проблемы
 - б. кто занимается (занимался) разработкой означенной проблемы (перечень фамилий с кратким изложением сути теоретических положений)
 - в. предполагаемые результаты решения этой проблемы
10. Классификация проекта включает следующие позиции:
 - а. тип проекта, характер контактов и координации, продолжительность проведения проекта
 - б. тип проекта, характер координации, продолжительность презентации проекта
 - в. характер проекта, особенности контактов и координации, продолжительность этапов проведения проекта

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Завершился наш учебный путь в освоении теоретических положений педагогического проектирования и их практической реализации, но вся дорога еще не пройдена. Теоретические и практические положения, представленные в данном учебном издании, — это лишь отправная точка в дальнейшем самосовершенствовании УЧИТЕЛЯ, своего рода ИНФОРМАЦИЯ К РАЗМЫШЛЕНИЮ. А критическое осмысление полученной информации определит путь самосовершенствования будущего конкурентоспособного учителя музыки.

Руководить обучением — значит предвидеть. Педагог должен всегда четко представлять, к какому ответу, выводу, решению, умозаключению он должен привести учащихся, усиленно ли это для них. Без такого эталона невозможно направлять, уточнять, исправлять, руководить учебной деятельностью учащихся, а также правильно и объективно ее оценивать. Все это требует умелого проектирования предстоящего занятия, тщательной подготовки к его проведению.

Перспективы развития личности учащегося предполагают диагностику, в основе которой лежит концепция «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский). В ней выделены два уровня развития: «актуальный» (достигнутый к настоящему моменту) и «потенциальный» (связанный с «зоной ближайшего развития»). Последний определяется способностью учащегося в сотрудничестве с педагогом усваивать новые способы действий, что является признаком успешности дальнейшего обучения. Прогнозирование развития личности учащегося «работает» в процессе следующих циклов: малый — урок, учебная четверть; средний — полугодие, год; большой — начальная школа, среднее звено и т. д.

Можно выделить следующие аспекты диагностики: 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. Субъект-субъектные отношения «учитель–ученик» направлены на формирование личностных связей (сотрудничество, со-творчество, со-дружество) в гармоническом единстве возрастного (учебно-воспитательный процесс) и вневозрастного (внеклассная работа) пространств. Данные теоретические положения дополним литературными примерами. Образной характеристикой проектной деятельности в сфере музыкального образования может стать знаменитая фраза А. С. Пушкина «Ты, Моцарт, поверил алгеброй гармонию!» Иными словами, математические законы проектной деятельности должны сочетаться с активной гражданской позицией и творческим потенциалом участников проекта. А замечательное стихотворение американского поэта Дугласа

Мэллока «Be the best whatever you are» («Будь лучшим, кем бы ты ни был») выразительно определяет сущность проектной деятельности, подчеркивая возможности самореализации каждого участника проекта.

*Если ты не можешь быть сосною на вершине холма,
Будь деревцем в долине, но только будь
Самым лучшим деревцем у родника;
Будь кустиком, если ты не можешь быть деревом.
Если ты не можешь быть кустиком, будь травкою
И сделай для других дорогу счастливее;
Если ты не можешь быть щукой, будь просто окунем –
Но красивейшим в озере будь!
Мы не можем быть все капитанами,
Кто-то должен быть матросом.
На корабле для всех нас найдется работа:
Кому большая, а кому не очень...
Выигрываем мы или проигрываем — неважно,
Главное: проявляй лучшее, что в тебе есть!*

Обратимся к народному творчеству. В одной из сказок главный герой, подходя к перекрестку, видит камень со словами: «Кто налево пойдет — богат будет, кто направо пойдет — женат будет, кто прямо пойдет — смерть свою сыщет». Данный необычный указатель направлений можно представить следующей формулировкой: «Если ты совершишь определенное действие, то получишь соответствующий результат». Иными словами, результат прогнозируется.

Тем не менее в подобной схеме отсутствует достаточно важный компонент. Его можно рассмотреть на примере другой сказки. Совершив неудачную кражу молодильных яблок, Иван-царевич выслушивает совет Серого Волка: «**Если** ты хочешь получить молодильные яблоки, **то** должен украсть Жар-птицу, **при условии**, что не дотронешься до золотой клетки». Не будем рассматривать моральный аспект этих рассуждений. Обратим внимание на триаду «если .., то .., при условии». В данном случае результат не только прогнозируется, но и проектируется.

Но вернемся к реалиям современной жизни. Формирование проектной культуры будущего учителя способствует подготовке профессионала, обладающего высоким уровнем компетентности, навыками самообразования и саморазвития. Это позволит адекватно реагировать на изменяющиеся условия и требования в системе образования, быть готовым к реализации новых образовательных стандартов и учебных программ. Освоение учебной дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» предполагает приобретение не только теоретических и практических знаний, умений и навыков по специальности, но и развитие ценностно-личностного и духовного потенциала, формирование качеств патриота и гражданина, готового к активному участию в экономической, производственной, социально-культурной и общественной жизни нашей страны.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

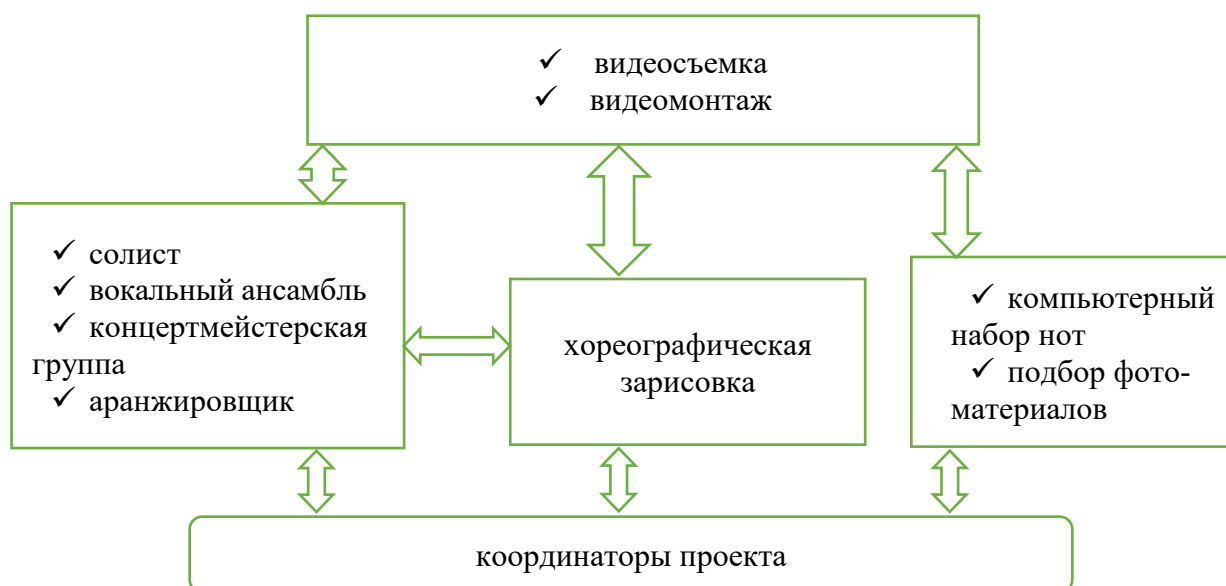
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ЖИЗНЬ ЗАЩИТИВ, УШЛИ В БЕССМЕРТИЕ ТВОИ, БЕЛАРУСЬ, СЫНОВЬЯ!»

В Республике Беларусь разработана национальная система патриотического воспитания. При ее реализации учреждения высшего образования руководствуются нормативными и правовыми документами: Кодексом Республики Беларусь об образовании, Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, Программой непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 годы, Государственной программой «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы, Стратегией развития государственной молодежной политики Республики Беларусь до 2030 года, Программой патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы и иными нормативными и правовыми актами, локальными документами.

Формирование патриотических качеств личности, нравственных ценностей, активной жизненной позиции начинается с любви к своей малой родине, к тому месту, где ты родился и вырос, гордости за собственную семью, город, страну. Белорусская молодежь дорожит тем, что имеет, и понимает, что сегодня Беларусь — это мир, спокойствие и стабильность. В Витебском государственном университете имени П. М. Машерова студенты, получая образование, активно включены в систему патриотического воспитания [1].

Рассмотрим данные положения на примере учебной дисциплины «Организация творческих проектов в школе» (компонент учреждения высшего образования, модуль «Основы хормейстерского мастерства»). Целью ее изучения является содействие формированию профессиональной компетентности будущих учителей музыки (музыкальных руководителей и руководителей самодеятельных коллективов) в аспекте широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и методов творческой деятельности.

В 2023–2024 учебном году в рамках изучения учебной дисциплины «Организация творческих проектов в школе» (модуль «Основы хормейстерского мастерства») студенты специальности 1-03 01 07 Музыкальное искусство, ритмика и хореография (заочная форма получения образования) выступили инициаторами разработки и реализации музыкально-педагогического проекта «Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!» на основе личностного восприятия песни М. Фрадкина на слова Р. Рождественского «За того парня». Структурные компоненты данного проекта представлены на рисунке 9.



**Рисунок 9. Структура
музыкально-педагогического творческого проекта
«Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья»**

Песня «За того парня» композитора М. Фрадкина на стихи Р. Рождественского написана для мужского голоса. В рамках данного проекта была создана аранжировка этой песни для солиста и хора в сопровождении фортепиано и баяна. Следует отметить, что структурная композиция песни «За того парня» была изменена в связи с созданием танцевальной зарисовки: вступление — 1 куплет — припев — проигрыш (на материале мелодии куплета) — 2 куплет — припев — кода. Если хоровые партии и партия баяна — авторские (А. Туровец и М. Завадский), то партия фортепиано не была изменена (ноты находятся в свободном доступе на Интернет-ресурсах). Сольную партию исполнил А. Малащенко, финалист национального отбора представителей Беларуси на XXXI Международном конкурсе исполнителей эстрадной песни «Витебск — 2022», лауреат XXII Национального конкурса молодых исполнителей белорусской эстрадной песни Национального фестиваля белорусской песни и поэзии «Молодечно — 2023». Идея и постановка танцевальной зарисовки принадлежит Д. Авзин, Ю. Булановой (артисты Белорусского государственного академического заслуженного хореографического ансамбля «Хорошки») и В. Барсуковой (артист Государственного академического ансамбля танца Беларуси).

Песня «За того парня» была выбрана не случайно — композитор М. Фрадкин родился в г. Витебске. Изучение его жизненного и творческого пути для участников проекта представляло несомненный интерес [2, с. 6–15].

Как любая проектная деятельность, данный музыкально-педагогический творческий проект предполагает наличие и фиксацию следующих компонентов: концептуальные основания, стратегическое и тактическое планирование, технологические аспекты процесса проектирования, содержание ресурсного обеспечения проекта.

Выступая как замысел преобразований, концептуальные основания позволяют анализировать проблемы, разрешению которых может способствовать создаваемый проект. Это составляет содержание первого проблемного блока. Определение цели, подхода, принципов, плана, методов, методик и технологии необходимо провести в последовательной реализации ценностного, целевого, теоретического и нормативного блоков, опираясь на разработанную Б. В. Пальчевским и Н. А. Масюковой схему составляющих концептуальной части проекта (рисунок 10).

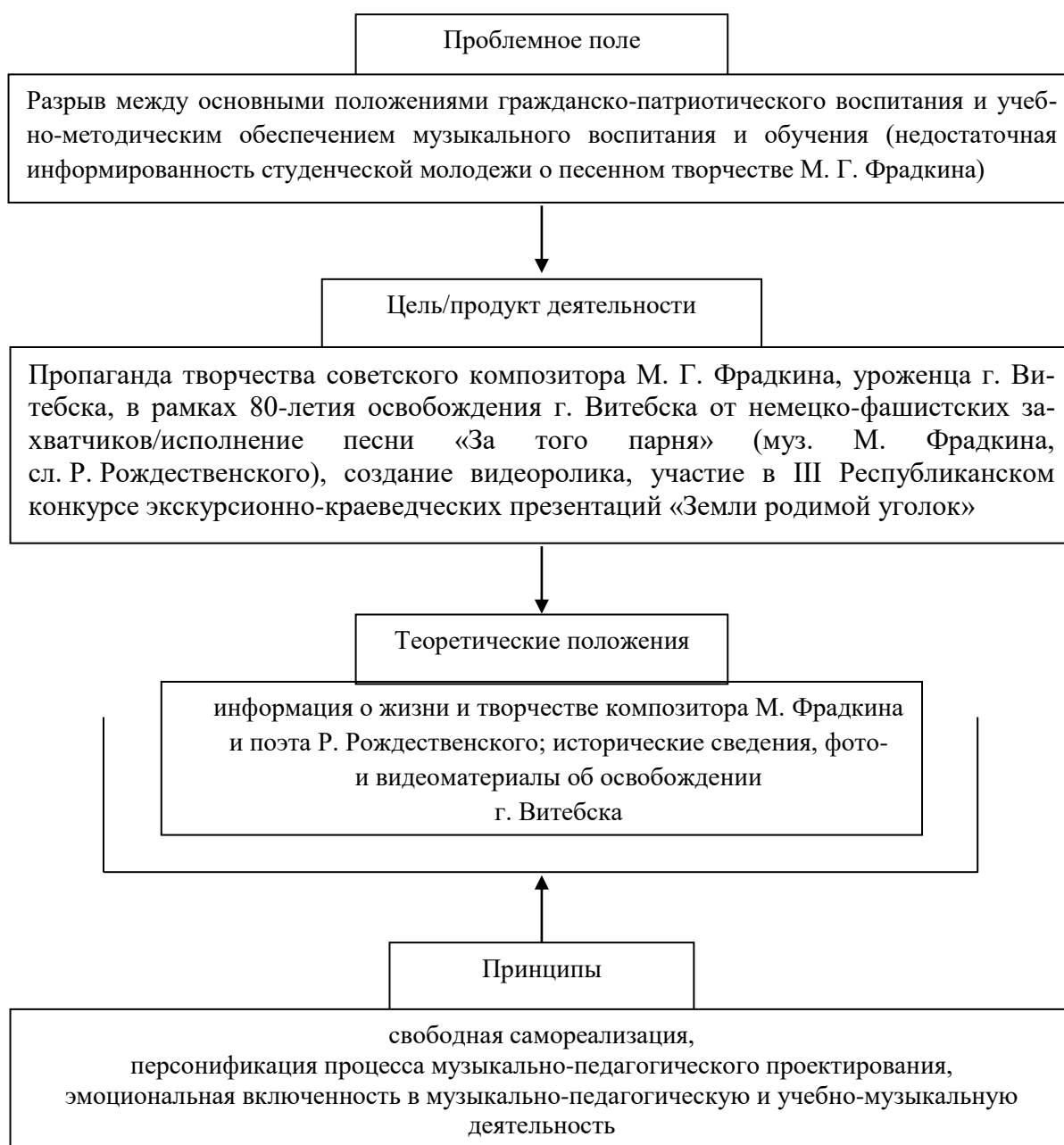


Рисунок 10. Наполнение компонентов концептуальных оснований музыкально-педагогического творческого проекта «Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!»

Итак, определяющими условиями замысла преобразований являются цель деятельности (пропаганда творчества советского композитора М. Г. Фрадкина, уроженца г. Витебска, в рамках 80-летия освобождения г. Витебска от немецко-фашистских захватчиков) и продукт деятельности (создание видеоролика, участие в III Республиканском конкурсе экскурсионно-краеведческих презентаций «Земли родимой уголок»). Смысловое ядро замысла составляют теоретические положения (информация о жизни и творчестве композитора М. Фрадкина и поэта Р. Рождественского; исторические сведения, фото- и видеоматериалы об освобождении г. Витебска) и принципы, конкретизирующие деятельностный и полихудожественный подходы как избранное основание (свободная самореализация, персонификация процесса музыкально-педагогического проектирования, эмоциональная включенность в музыкально-педагогическую и учебно-музыкальную деятельность).

Деятельностный и полихудожественный подходы как основу организации проектной деятельности можно рассматривать с позиции как координатора проекта, так и его участников.

Позиция координатора проекта направлена на:

- развитие творческого потенциала участников проекта в контексте ценностных ориентаций;
- создание комфортных психолого-педагогических условий для личностной самоактуализации и личностного проявления во всех ситуациях;
- развитие не только чувства компетентности и аффилиации как компонентов достоинства, но и чувства уверенности в себе как предпосылки к самоактуализации.

Позиция участников проекта предполагает:

- готовность к образовательной деятельности, решению проблемных задач за счет равнопартнерских, доверительных отношений с координатором проекта и друг с другом;
- единство внешних и внутренних мотивов деятельности; принятие проектной цели и задач и активность их реализации.

В качестве обобщенных представлений, конкретизирующих избранное основание, деятельностный и полихудожественный подходы, выступили следующие принципы: свободная самореализация, персонификация музыкально-педагогического проектирования, эмоциональная включенность в музыкально-педагогическую и учебно-музыкальную деятельность [3, с. 270–274].

Принцип свободной самореализации повышает личностную ценность процесса музыкально-педагогического проектирования. Свобода как объективная и субъективная ценность человека и человечества выступает основой одного из важнейших принципов деятельностного и полихудожественного подходов. Самореализация человека в деятельности является определяющим условием его полноценного становления и развития.

Этот принцип реализуется в свободе выбора музыкального произведения для набора нот и вокально-хорового анализа; свободе самовыражения в музыкально-педагогической деятельности при разучивании выбранной песни с учащимися; свободном общении с координатором и участниками проекта. Гарантия реализации данного принципа связана с формированием высокого уровня социализации у всех участников проектной деятельности.

Принцип персонификации процесса музыкально-педагогического проектирования позволяет рассматривать студента — участника проектной деятельности с позиции уникальности и неповторимости. Гарантом реализации данного принципа является адаптация методического потенциала координатора проекта для каждого участника.

Принцип эмоциональной включенности в проектную и музыкально-педагогическую деятельность обуславливает поддержку профессионального интереса и работоспособности всех участников проекта. Общеизвестно, что эмоция является условием активизации внимания и мышления. Осознанность обучения музыкально-педагогическому проектированию предполагает выход на более высокую ступень обобщения: нахождение в процессе проектной деятельности личностного смысла исполняемого действия, понимание целей и задач, формирование системы отношений к процессу педагогического проектирования. Реализация данного принципа гарантируется его опорой на учебно-музыкальную деятельность студента — участника проектной деятельности и музыкально-педагогическую деятельность преподавателя — координатора проекта.

Логика проектирования предусматривает разработку плана технологических характеристик и создание адекватного методического обеспечения для его реализации на основе сформулированной цели, избранного подхода и конкретизирующих его принципов. Разрабатывая технологическую план-карту, следует руководствоваться следующим теоретическим положением: «Если обучающимся проектированию передать сначала знания научного характера, выступающие в качестве необходимых средств осуществления проектировочной деятельности, затем — практико-методические знания относительно “втягивания” этих средств в акты проектирования плюс к этому возможность приобретения опыта такой деятельности, то мы вправе надеяться на появление у них соответствующей способности» [4, с. 157].

Логическая последовательность разработки и реализации проекта «Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!» представлена в технологической план-карте (таблица 17).

Завершающий этап работы над проектом — рефлексивное самоосознание. Предлагаем познакомиться лишь с некоторыми мнениями участников проекта.

**Технологическая план-карта музыкально-педагогического проекта
«Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!»**

| Технология | | | Модель снабжения | | |
|-----------------|--------------------------|---|--|---|--|
| Этап | Временные рамки | Суть | Ресурсы | | Результат |
| | | | Человеческие | Технические | |
| Организационный | сентябрь 2023 г. | Знакомство с песней «За того парня» (муз. М. Фрадкина, сл. Р. Рождественского) Разработка стратегического и тактического плана реализации проекта. Создание рабочих групп и распределение форм ролевого участия | Координаторы проекта — кандидат педагогических наук, доцент Ю. С. Сусед-Виличинская; А. Н. Деряева; А. В. Карабанова | Текстовые документы (электронный и бумажный варианты) | Группы: координаторы проекта; солист и вокальный ансамбль; аранжировка; концертмейстерская группа; хореографическая зарисовка; компьютерный набор нот: подбор фото- и видеоматериалов: видеосъемка и видеомонтаж |
| Информационный | октябрь — ноябрь 2023 г. | Создание аранжировки песни с учетом возможностей вокальной и концертмейстерской групп. Корректировка музыкальной формы песни с учетом хореографической постановки | Солист: А. О. Малащенко Вокальный ансамбль (11 человек) Аранжировка: А. М. Туровец Концертмейстерская группа: А. И. Суровая (фортепиано), М. В. Завадский (баян) Хореографическая зарисовка: Д. А. Авзин, В. Д. Барсукова, Ю. С. Буланова | Текстовые документы (электронный и бумажный варианты) | Партитура песни «За того парня» (муз. М. Фрадкина, сл. Р. Рождественского) |

| | | | | | |
|------------------------------|----------------------------------|--|--|---|---------------------------|
| Конструктивно-деятельностный | декабрь 2023 г. — январь 2024 г. | Разучивание вокальных и инструментальных партий, хореографической зарисовки. Компьютерный набор нотного текста песни «За того парня» (муз. М. Фрадкина, сл. Р. Рождественского) Подбор фото- и видеоматериалов о г. Витебске периода 1941–1945 гг. | О. П. Одиночкина, М. В. Завадский А. В. Карабанова, А. С. Лупеева, Д. С. Мохорева | Программа Finale | Варианты исполнения песни |
| Аналитический | февраль — март 2024 г. | Музыковедческий анализ песни «За того парня» (муз. М. Фрадкина, сл. Р. Рождественского). Анализ и отбор фото- и видеоматериалов о г. Витебске периода 1941–1945 гг. | | Текстовые документы (электронный и бумажный варианты) | |
| Практический | апрель — май 2024 г. | Создание видеозаписи исполнения песни «За того парня» (муз. М. Фрадкина, сл. Р. Рождественского). Монтаж видеозаписи с учетом выбранных фото- и видеоматериалов о г. Витебске периода 1941–1945 гг. | Видеосъемка: В. А. Ивонина, педагог дополнительного образования отдела студенческого творчества и культурно-досуговой деятельности ВГУ имени П. М. Машерова Видеомонтаж: А. О. Малашенко, М. П. Ткачёва | | Видеоконтент |

Окончание табл. 17

| | | | | | |
|-----------------------|-------------|--|--|--|---|
| Рефлексивно-оценочный | май 2024 г. | Оценка процесса реализации музыкально-педагогического творческого проекта и его результатов; самооценка в рамках проектной деятельности, побуждающая к приобретению новых знаний | Все участники проекта | | Определение существенного разрыва между процессами теоретической разработки и практического воплощения |
| Завершающий | май 2024 г. | Участие в III Республиканском онлайн-конкурсе экскурсионно-краеведческих презентаций «Земли родимой уголок» | Видеозапись песни «За того парня» (муз. М. Фрадкина, сл. Р. Рождественского) | | Дипломы II степени в номинации «Сценическое искусство и музыкальное творчество» А. В. Карабанова (координатор проекта), А. О. Малашенко (солист), М. П. Ткачева (видеомонтаж) |

Карабанова Анастасия: Была собрана информация о песне и ее авторах; распределены задачи для каждого участника проекта; создана авторская аранжировка песни и ее музыкального сопровождения; сделана хореографическая постановка; подобраны сценические образы. Разучивание вокальных партий и аккомпанемента, репетиции и видеозапись как первый этап проектной деятельности прошли успешно. Песню Марка Фрадкина «За того парня» я слышала в разных исполнениях (Л. Лещенко, И. Кобзон и др.). И каждый исполнитель старался передать не только чувства авторов песни, но и показать свое отношение к событиям того времени. Я надеюсь, что мы смогли донести до слушателей наше отношение к тем трагическим годам.

Коломыцева Дарья и Деряева Алина: Нам хотелось не просто исполнить песню М. Фрадкина «За того парня», но и показать наше отношение к трагическим событиям того времени. Отметим особенности аккомпанемента: сочетание классического звучания фортепиано и народного тембра баяна. Партия фортепиано гармонически поддерживала хор и вокалиста, а звучание баяна наполняло глубокой скорбью исполнение песни. Одновременное использование в вокальных партиях диаметрально противоположных по звучанию штрихов (*legato* и *staccato*) передало всю боль девушек, матерей и жен, не дождавшихся с поля боя своих любимых: они ушли и больше уже никогда не вернутся. Видеозапись исполнения песни осуществлялась на сцене главного корпуса ВГУ имени П. М. Машерова на фоне витебского мемориального комплекса «Три штыка» (рисунок 11).



Рисунок 11. Фрагмент видеозаписи проекта

Туровец Ангелина: В рамках проекта я работала над аранжировкой вокальных партий. Сложность представляло создание хоровых партий, т. к. приходилось учитывать возможности каждого участника проекта.

Кроме того, необходимо было учитывать гармоничное сочетание хоровых партий с партиями фортепиано и баяна. Особую сложность представляло исполнение вокализа — требовался наполненный выразительностью звук, передающий определенные чувства. Каждый из участников проекта внес огромный вклад в создание трогательной картины памяти, гордости и благодарности.

Авзин Диана: Прошло очень много лет после Великой Отечественной войны, но песня «За того парня» очень актуальна сегодня. Как авторов песни не покидают голос и мысли погибшего фронтовика, так и нынешняя молодежь никогда не должна забывать тяжесть, горечь и боль тех дней.

Мне, как хореографу, было интересно поучаствовать в этом проекте. Но были выявлены определенные трудности. Нам было предложено создать и исполнить не просто хореографическую постановку на конкретную песню. При постановке танцевальной зарисовки было важно объединить не только те чувства и эмоции, которые отражены в песне, но и создать единое исполнительское пространство с солистом, хоровой и аккомпанирующей группой, быть одним целым на сцене. И самым сложным было правильно передать свой «посыл»: наше поколение не сталкивалось с войной, мы не знаем, что это такое и как люди выживали в те нелегкие времена. Чтобы выразить свои чувства, нужно было не просто станцевать и исполнить эту песню, а «прожить» историю на сцене.

Демидова Мария: Сегодня необходимо больше говорить о Великой Отечественной войне. Это — наша история и жизнь. Мы любим свою Родину и должны прививать подрастающему поколению уважение к историческим событиям. Ведь без Победы в войне не было бы нас.

В работе над проектом можно выделить следующие этапы: распределение задач; сбор и анализ информации; аранжировка песни, создание партитуры; репетиционный процесс; подбор костюмов, макияжа; работа с хором и аккомпанирующей группой; постановка хореографической зарисовки; видеосъемка. Совместная работа еще больше нас сплотила, а решение поставленных задач было невозможно без ответственного подхода к работе. Я считаю, что такие проекты очень важны не только для слушателей, но и для самих участников.

Мохорева Дарья: Я впервые услышала данную песню, но именно в процессе реализации этого творческого проекта я смогла ощутить смысл песни, проникнуться каждым ее словом и осознать, какие тогда были тяжелые годы. Песня посвящена Великой Отечественной войне и всем тем, кто не смог вернуться домой. Это можно отнести к любой войне, к любому времени, к любому человеку нашей планеты, поэтому она находится вне времени. И в наши дни звучит современно и свежо с творческой точки зрения. Я считаю, что эта песня — монолог о нашем долге перед воевавшими, о наших обязательствах перед тем поколением сохранить мир и не забывать прошлое.

Создан QR-код, который поможет всем желающим познакомиться с музыкально-педагогическим проектом «Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!», погрузиться в историю нашего города и составить собственное мнение о данном проекте (рисунок 12).



Рисунок 12. QR-код видеозаписи

В юбилейный 2024-й год, год 80-летия со дня освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков, музыкально-педагогический проект «Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!» является небольшим, но значимым вкладом в гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения. Он актуален и полезен не только студентам педагогического факультета, но и учителям музыки, и руководителям вокально-хоровых коллективов учреждений общего среднего и дополнительного образования. Песня М. Фрадкина «За того парня» звучит не только в сердцах старшего поколения, но и в исполнении студентов Витебского государственного университета имени П. М. Машерова на различных мероприятиях, концертах и конкурсах [5].

Список использованной литературы:

1. Шарапова, И. А. Патриотическое воспитание молодежи в стратегии развития педагогического факультета ВГУ имени П. М. Машерова / И. А. Шарапова, Е. А. Кущина, В. Г. Демитко [и др.] // Современное образование Витебщины. — 2024. — № 2(44). — С. 44–56. — URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/43831> (дата обращения: 25.09.2024). — Текст : электронный.
2. Сусед-Виличинская, Ю. С. Песни, опаленные войной : методические рекомендации / Ю. С. Сусед-Виличинская, Т. В. Жукова. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. — 49 с.
3. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : монография / Е. С. Полякова. — Минск : ИВЦ Минфина, 2009. — 542 с.

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

5. Сусед-Виличинская, Ю. С. Патриотическое воспитание студенческой молодежи средствами проектной деятельности / Ю. С. Сусед-Виличинская, И.А. Шарапова, Е. А. Кущина [и др.] // Современное образование Витебщины. — 2024. — № 4(46). — С. 32–39.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

ОТВЕТЫ НА ПРИМЕРНЫЕ ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

| Вопрос | Раздел | | | | | | | | | |
|--------|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | а | б | а | в | а | а | а | а | в | а |
| 2 | б | в | б | б | в | б | в | в | а | в |
| 3 | в | а | а | а | б | б | б | б | а | а |
| 4 | а | б | б | а | б | в | а | а | б | б |
| 5 | в | в | в | в | а | б | в | в | б | в |
| 6 | в | в | в | а | а | а | б | б | в | б |
| 7 | а | а | а | б | б | а | в | б | а | а |
| 8 | б | б | б | б | а | а | а | а | б | в |
| 9 | в | в | б | б | б | б | б | б | в | б |
| 10 | в | а | в | в | в | а | б | в | в | а |

УРОКИ МУЗЫКИ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ

Изменение жизни нашего общества на базе современных экономических, социальных и политических факторов ориентирует школу и педагогическую науку на формирование личности выпускника, характерными особенностями которой являются:

- готовность к интеллектуальной, творческой деятельности;
- высокий уровень культуры и нравственно-эстетической воспитанности;
- способность действовать в нестандартных, динамически меняющихся условиях и непрерывно обновлять свои знания и виды деятельности.

Одной из актуальных проблем становится проблема творческого развития учащегося, поиска оптимальных путей его социализации, формирования у него ведущих мотивов дальнейшей жизнедеятельности, взаимодействия с обществом на макро- и микроуровнях.

Вышеуказанные вопросы целесообразно решать на основе аудиовизуального комплекса в контексте личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся, включающей 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;
- диалогизация обучения с учетом интерференции дидактико-психологических средств обучения между собой в рамках аудиовизуального комплекса и субъектов музыкального образования с данным комплексом [1].

Более подробно авторская методическая система обучения и воспитания в контексте личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся представлена в **Приложении Г**.

В качестве условий реализации личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся выступают:

- **личностная ориентация** социально педагогической системы «учитель–ученик» в процессе образовательного взаимодействия, предполагающая раскрытие творческого потенциала учащегося на уровнях, представленных в таблице 18;
- **наличие аудиовизуального комплекса**, способствующего стимулированию образовательной деятельности учащихся и выбору оптимальных средств обучения для решения учебных задач. Аудиовизуальный ком-

плекс 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 передачи [2];

Таблица 18

Раскрытие творческого потенциала учащегося

| Уровень | Характеристика |
|---------|---|
| 1. | Задатки к различным видам творчества (музыкальное, изобразительное, хореографическое и т. д.) развиваются в процессе учебы в детской музыкальной или художественной школе, танцевальном коллективе и т. д. |
| 2. | Задатки к различным видам творчества (музыкальное, изобразительное, хореографическое и т. д.) по различным внешним причинам (материальным, временным и т. д.) не могут быть развиты в процессе учебы в детской музыкальной или художественной школе, танцевальном коллективе и т. д. |
| 3. | Задатки к различным видам творчества (музыкальное, изобразительное, хореографическое и т. д.) по различным причинам (личностным, материальным, временным и т. д.) не развиваются ни в процессе учебы в детской музыкальной или художественной школе, танцевальном коллективе и т. д., ни в коллективах художественной самодеятельности данного учебного заведения |
| 4. | Задатки и предрасположенности к различным видам художественного творчества отсутствуют |

– **адекватность методического обеспечения** данной 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.

Это позволяет с позиции деятельностного подхода, как фундаментального основания проектируемой деятельности, произвести экстраполирование концептуальных оснований и научных основ проектирования технологии применительно к музыкальному образованию. Деятельностный подход следует рассматривать *с позиции педагога*, направленной на развитие творческого потенциала личности школьника в контексте ценностных ориентаций, создания комфортных психолого-педагогических условий для его личностной самоактуализации и личностного проявления во всех учебных ситуациях, и *с позиции учащегося*, направленной на готовность к образовательной деятельности, к решению проблемных задач, на единство внешних и внутренних мотивов деятельности, принятие учебной задачи и активность ее реализации.

В качестве обобщенных представлений, конкретизирующих деятельностный подход как избранное основание, выступают принципы игромоделирования и комплексной диалогизации.

Принцип игромоделирования заключается в ролевом разноуровневом участии школьников в учебно-воспитательном процессе и опоре на игровую деятельность. Реализация данного принципа гарантируется опорой на возрастные индивидуально-психологические особенности учащихся.

Роли для учащихся с «левополушарным», «правополушарным» и смешанным типами мышления представлены в таблице 19, роли для учащихся интровертов/экстравертов — в таблице 20. Отождествляя себя с различными ролями на уроках музыки, учащиеся получают возможность самовыразиться.

Таблица 19

Предполагаемые роли для учащихся с различными типами мышления

| | | |
|--|---|--|
| Левополушарное мышление, вторая сигнальная система; мыслительный тип; отвлеченное мышление | Смешанный тип мышления | Правополушарное мышление, первая сигнальная система; художественный тип; образное отражение действительности |
| Хранитель памяти, хранитель времени, аналитик, психолог, философ, импресарио | Слушатель, исполнитель, эстетик, сказочник, филофонист, музыкальный критик, учитель, интервьюер, респондент, звукооператор, режиссер, знаток, научный сотрудник | Конферансье, солист, лицедей, дирижер, концертмейстер, художник, поэт, журналист, композитор |

Таблица 20

Предполагаемые роли для учащихся интровертов/экстравертов

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| Экстраверт | Смешанный тип | Интроверт |
| Импресарио, режиссер, педагог | Психолог, эстетик, знаток, музыкальный критик, филофонист, сказочник, поэт, художник, композитор, концертмейстер, дирижер, лицедей, аналитик | Философ, слушатель, звукооператор, исполнитель, хранитель памяти |

Рассмотрим характеристики некоторых ролей для учащихся [3]:

Конферансье. Вы — лучший в мире конферансье! Никто не сможет сравниться с Вами, когда Вы представляете авторов музыкального произведения или его исполнителей.

Концертмейстер 1 (постоянная роль). Вы — концертмейстер, обучившийся искусству аккомпанеента в Белорусской государственной академии музыки. Ваша задача — помочь исполнить хору и солисту выученное вместе музыкальное произведение. Выбор солиста принадлежит Вам.

Концертмейстер 2 (постоянная роль). Вы — концертмейстер, лауреат многочисленных международных музыкальных конкурсов. Мы понимаем, каким тяжелым трудом достаются лавры победителя... Но для наших друзей, пожалуйста, одну лишь песню... вот инструмент... экспромтом... ну, что Вам стоит?

Мим (лицедей). В эпоху немого кино успех актера зависел от выразительности его жестов и мимики его лица. Итак, Вы — мим, и все озвучивают Вас.

Учитель. Вы — учитель. Работайте! И успех обязательно придет.

Помощник учителя. Вы — помощник учителя. Ваша задача — корректно исправлять возможные ошибки учащихся. За правильно указанную и исправленную ошибку — карточка.

Солист. Вы — солист академического хора. Пожалуйста, вдохновите хор своим необычайно проникновенным исполнением.

Хранитель времени (постоянная роль). Вы — хранитель времени, очень пунктуальный, строгий и довольно вежливый. В Вашем распоряжении — часы и колокольчик. Ваша обязанность — контролировать, за сколько минут выполняются определенные задания или же с помощью колокольчика подавать сигнал об окончании их выполнения.

Хранитель памяти. Вы — хранитель памяти. Давайте попытаемся сохранить информацию, полученную на прошлом уроке. За единицу информации (один правильный ответ) — 1 квадратик.

Музыкальный критик. Вы — музыкальный критик. Прослушав музыкальное произведение, звучащее на уроке, Вы должны проанализировать строение музыкальной речи на слух или по нотной записи.

Слушатель-художник. «Я хочу увидеть музыку...» — эти слова давным-давно написала школьница из Санкт-Петербурга Ира Исакова, а московский композитор Г. Струве — музыку. Мы же с Вами давайте «увидим» музыку. И не просто «увидим», а нарисуем ее!

Дирижер. Вы — гастрوليрующий дирижер. Сегодня Вам оказана небывалая честь — дирижировать исполнением «_____». Конечно, без репетиций это сделать очень сложно. Пусть это будет наш музыкальный экспромт.

Журналист. Вы — опытный журналист с большим стажем работы в столичной прессе. Вам достаточно только увидеть, и блестящий репортаж

появляется на страницах газеты. Мы ждем Ваших впечатлений о наиболее ярком моменте урока музыки.

Научный сотрудник. Вы — научный сотрудник НИИ образования и принимаете участие в разработке актуальной проблемы «Восприятие музыкального произведения в контексте биографических и стилистических особенностей творчества композитора и личностных музыкально-образных ассоциаций». Ваше научное сообщение будет заслушано через неделю на научно-практической конференции. Продолжительность выступления — не более 2 минут.

Уяснив сущность ролей, учащиеся пытаются их исполнить. Безусловно, на первых уроках учитель должен быть режиссером, подсказывая и помогая учащимся в организационных моментах. Но на третьем-четвертом уроке учащиеся, как правило, осваиваются с самостоятельным исполнением ролей, начинают их корректировать: на первый план выдвигается уже не роль, а личность ученика в этой роли. Таким образом, обобщающий урок в завершение учебного года учащиеся могут проводить почти самостоятельно в контексте освоенных ролей (таблица 21).

Таблица 21

**Последовательность введения ролей на уроках музыки в 3 классе
(IV четверть «Строение (формы) музыки», 9 ч)**

| № урока и тема | Основные теоретические положения урока | Роли |
|--|--|--|
| 27. Разнообразие строения музыкальных произведений | Представление названия темы четверти, музыкального и литературного эпиграфов. Введение роли конферансье и хранителя времени; подготовка к освоению роли хранителя памяти. Вокально-хоровая работа: распевание. Подготовка к освоению роли журналиста | конферансье, хранитель времени, хранитель памяти учитель, помощник учителя, концертмейстер |
| 28. Контрасты и повторы в жизни и музыке | Раскрытие темы полугодия. Контрасты и повторы. Введение роли мима. Вокально-хоровая работа: распевание. Рефлексия урока | конферансье, хранитель памяти, хранитель времени, мим учитель, помощник учителя, концертмейстер журналист |

| | | |
|---|---|---|
| 29. Из чего состоит музыкальная речь | Строение музыкальной речи: мотив, фраза, предложение. Освоение роли музыкального критика. Вокально-хоровая работа: распевание. Рефлексия урока | конференсье, хранитель памяти, хранитель времени, мим музыкальный критик учитель, помощник учителя, концертмейстер, солист журналист |
| 30. Как музыка рассказывает истории, в которых нет контрастов | Развитие музыки: период. Вокально-хоровая работа: распевание. Рефлексия урока | конференсье, хранитель памяти, хранитель времени, мим, музыкальный критик учитель, помощник учителя, концертмейстер, солист журналист |
| 31. Двухчастная форма | Двухчастная форма: куплет, запев, припев. Освоение роли слушателя-художника. Вокально-хоровая работа: распевание. Рефлексия урока | конференсье, хранитель памяти, хранитель времени, мим, музыкальный критик слушатель-художник учитель, помощник учителя, концертмейстер, солист журналист |
| 32. Трехчастная репризная форма | Трехчастная форма: реприза. Вокально-хоровая работа: распевание. Рефлексия урока | конференсье, хранитель памяти, хранитель времени, мим, музыкальный критик, слушатель-художник учитель, помощник учителя, концертмейстер, солист журналист |

| | | |
|---|--|---|
| 33. Рондо | Рондо: рефрен, эпизод. Вокально-хоровая работа: распевание. Рефлексия урока | конферансье, хранитель памяти, хранитель времени, мим, музыкальный критик, учитель, помощник учителя, концертмейстер, солист, журналист |
| 34. Вариации | Вариации: тема, вариации. Подготовка к освоению роли дирижера. Вокально-хоровая работа: распевание. Рефлексия урока | конферансье, хранитель памяти, хранитель времени, мим, музыкальный критик, слушатель-художник дирижер учитель, помощник учителя, концертмейстер, солист журналист |
| 35. Обобщающий урок по теме «Строение (формы) музыки» | Подведение итогов четверти (по желанию учителя или учащихся выбираются песенный репертуар и музыкальные произведения для слушания) | все роли |

Следует отметить, что в каждом классе есть учащиеся, способные освоить за четверть до четырех активных ролей (роли указаны в последовательности освоения). Например, Павел П., ученик 3 «Б» класса, проявил способности в роли конферансье, хранителя памяти, мима, музыкального критика, слушателя-художника. Креативность учащихся распространяется не только на исполнение заявленных ролей, но и на создание новых. В этом же классе Илья К. предложил роль дублера: «Я могу пропеть частушку вместо Юры В., а потом, когда он поправится, то снова будет ее исполнять».

Одним из блоков урока музыки является распевание — подготовка голосового аппарата к пению, включающая различные дыхательные и артикуляционные упражнения, небольшие попевки. Предложенная учащимся роль учителя в течение первых уроков выполнялась без изменений. Потом Юрий Ф. (3 «А» класс) решил расширить рамки этой роли и начал осваи-

вать дирижерские жесты учителя. Таким образом, по мере освоения «усовершенствованной» роли учителя настоящему учителю музыки отводится роль наблюдателя. В исполнении дыхательных и артикуляционных упражнений при распевании с «учителем» Юрием Ф. практически не наблюдалось ошибок. Одноклассники Юрия не только сопереживали его работе, но и ощущали свою самостоятельность. Как следствие — повышение внимания, мобилизация внутренних сил, наработанных ранее умений и навыков.

Следующий шаг в «усовершенствовании» роли «учителя» также был за учеником: выбор попевок осуществлялся уже не учителем, а учеником-«учителем». Чаще всего выбор падал на попевку-вокализ, где ученик-«учитель» сам предлагал классу слоги для пропевания или попевку, в исполнении которой принимали участие солисты и концертмейстер. Несмотря на то, что попевка ранее звучала в классе в исполнении учителя музыки, ни один «концертмейстер» не повторил буквально аккомпанемент попевки. В исполнении каждого учащегося присутствовал свой собственный стиль, свое «Я — концертмейстер» при сохранении мелодии и гармонии. Как правило, концертмейстер сам выбирал себе солиста. Исключение составил 3 «Б» класс, где желающих на роль концертмейстера не нашлось, зато поступило предложение расширить роль солиста до трио.

Принцип комплексной диалогизации предполагает интерференцию дидактико-психологических средств обучения между собой в рамках аудиовизуального комплекса и субъектов музыкального воспитания с данным комплексом. Гарантия реализации этого принципа связана с использованием вариативных форм АВК и ролевого разноуровневого участия школьников в учебно-воспитательном процессе [4, с. 10].

Таким образом, каждый урок может превратиться в реальную проектную деятельность, где целью является уже не только исследовательский аспект (привлечение фактов из смежных областей знаний и разнообразных источников информации). Способность отдельного ученика или группы учеников использовать приобретенные на уроках музыки знания, умения и навыки на новом уровне; возможность реализовать свой интерес к музыкальному искусству, приумножить знания о нем, продемонстрировать уровень обученности позволит младшим школьникам подняться на более высокую ступень творческого развития и социальной адаптации. Для этого необходимо вовлечь в работу на уроке всех учащихся, предложив каждому задания с учетом уровня его музыкальных компетенций.

Использованные источники

1. Сусед-Виличинская, Ю. С. Принципы и условия реализации личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии / Ю. С. Сусед-Виличинская // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. — 2011. — № 3(63). — С. 103–107.

2. 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.

3. Моисеенко, В. И. Методические рекомендации в форме расширенного интервью для учителей музыки (в вопросах и ответах) / В. И. Моисеенко, Ю. С. Сусед-Виличинская. — Витебск : УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2008. — 24 с.

4. Сусед-Виличинская, Ю. С. Проектирование личностно ориентированной технологии музыкального образования учащихся гимназии : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Сусед-Виличинская Юлияна Самсоновна ; Белорус. гос. пед. ун-т имени Максима Танка. — Минск, 2001. — 21 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ В.2

УРОК МУЗЫКИ «ДВУХЧАСТНАЯ ФОРМА» (3 КЛАСС)

Урок музыки в 3 классе по теме «Двухчастная форма» — это пятый урок в теме IV четверти «Строение (формы) музыки». Урок построен таким образом, чтобы изучение нового материала опиралось на имеющиеся у учащихся опыт исполнения и слушания произведений, написанных в двухчастной форме; знания, умения и навыки вокально-хоровой деятельности; стремление участвовать в проектной деятельности на основе ролевого участия.

Для изучения данной темы необходимо проследить взаимосвязи между программными требованиями и особенностями музыкальной культуры Витебского региона.

Для реализации цели и задач урока оптимальной является форма углубления темы четверти с элементами проектной деятельности. Применение разнообразных форм работы учащихся (индивидуальной, в парах, групповой, фронтальной), методов и приемов позволяет создать на уроке условия для высокой познавательной и творческой активности учащихся. Для реализации принципа наглядности на уроке используется мультимедийная презентация.

Тип урока: урок комплексного применения знаний, умений и навыков учащимися.

Форма урока: углубление темы четверти с элементами проектной деятельности — «Фантастический проект. Пятая серия». Суть данного фантастического проекта заключается в том, что на заключительном, девятом уроке IV четверти, учащиеся смогут провести урок почти самостоятельно, с минимальным участием учителя.

Форма организации учебной деятельности: индивидуальная работа, работа в парах, групповая, фронтальная.

Планируемый результат: применение полученных знаний на материале песен витебского композитора Я. Е. Косолапова.

Ролевое участие: конференсье, хранитель памяти, хранитель времени, мим, музыкальный критик, слушатель-художник, учитель, помощник учителя, концертмейстер, солист(-ы), журналист, научный сотрудник, композитор, исполнитель.

Учебная цель: планируется, что к концу урока у учащихся сформируется представление о двухчастной форме.

Задачи:

- создать условия для актуализации имеющегося опыта восприятия и исполнения музыкальных произведений;
- способствовать развитию познавательного интереса учащихся на основе межпредметных связей (литературное чтение, музыка);
- ввести понятия «куплет», «запев» и «припев»;
- содействовать расширению у учащихся музыкального кругозора, формированию гражданской позиции на основе регионального компонента в песенном творчестве белорусских композиторов;
- создать условия для формирования умений определять форму музыкального произведения и отображать ее с помощью графических средств и музыкально-ритмических движений.

Оборудование: мультимедийная установка, компьютер, видеоматериалы, цветные карточки, фортепиано, музыкально-шумовые инструменты.

Эпиграф четверти: Форма без содержания — это звонок, который не звонит (Оскар Блюменталь).

1. Организационный этап (4 минуты)

| Деятельность учителя | Деятельность учащихся | Использованные методические приемы |
|--|---|---|
| Обеспечение мотивации и помощь в определении цели урока, путей ее достижения | Мотивация на дальнейшую деятельность, определение цели урока, выбор путей ее достижения | Мультимедийная презентация, беседа, практические методы |

Вход учащихся в класс под «Песню Сольвейг» из сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига (*слайд № 1*).

Учитель: Вы все обратили внимание на музыкальное произведение, под звучание которого Вы зашли в кабинет? Да, на одном из уроков II четверти, где шла речь о выразительности интонации, звучала...

Учащиеся (в роли конференсье): ... «Песня Сольвейг» из сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига (*слайд № 2*).

Учитель: Это музыкальное произведение впоследствии еще не раз прозвучит на наших уроках, но уже не в связи с выразительной интонацией. А пока давайте поздороваемся!

Учитель: Привітанне вам, сябры!

Учащиеся: Привітанне!

Учитель: Здравствуйте, ребята!

Учащиеся: Здравствуйте!

Все вместе: Hullo! Hullo! Hullo! Hullo!

We a glad to meet you!

We a glad to greet you!

Hullo! Hullo! Hullo! Hullo! (рисунок 1).

Рисунок 1 — Попевка-приветствие

Попевка-приветствие

Учитель: *Пры-ві-тан-не вам, сяб-ры! Здраш-ствуй-це ре-*

Ученики: *Пры-ві-тан-не!*

Учитель: *-бя - та! Hul - lo! Hul-lo! Hul-lo! Hul-lo! We are glad to greet you!*

Ученики: *Здрав-ствуй-те!*

Учитель: *We are glad to greet you! Hul - lo! Hul-lo! Hul-lo! Hul-lo!*

Ученики: *Hul-lo!*

Учитель: Какую важную тему вы изучаете на уроках музыки в IV четверти?

Учащиеся: Тема нашей четверти — строение (формы) музыки (слайд № 3).

Учитель: Давайте вспомним эпиграф нашей четверти.

Учащиеся (в роли хранителя памяти): Оскар Блюменталь сказал, что форма без содержания — это звонок, который не звонит.

Учитель: А какие музыкальные формы вы уже знаете?

Учащиеся (в роли хранителя памяти): Мы знаем музыкальные формы: мотив, фраза, предложение; период, контраст и повтор в музыке (слайд № 4).

Учитель: А сегодня мы познакомимся с двухчастной музыкальной формой. И для этого я предлагаю начать урок с вокально-хоровой работы. Итак, в нашем распоряжении 10 минут и «хранитель времени» нам может не выйти из регламента.

2. Вокально-хоровая работа (10 минут)

| Деятельность учителя | Деятельность учащихся | Использованные методические приемы |
|---|---|--|
| Выявление музыкально одаренных учащихся, способность выполнять большой объем работы на уроке и во внеклассной работе. Подготовка голосового аппарата к пению. Создание условий для качественной вокально-хоровой работы | Актуализация опорных знаний и умений. Самоконтроль в процессе выполнения учебных заданий. Работа с текстами — формулировка понятий <i>запев, припев, куплет</i> | Обеспечение постоянной вовлеченности в учебный процесс. Практические методы. Беседа. Ролевая игра |

Учитель: Итак, мы начинаем выполнять наши дыхательные упражнения.

Учащиеся работают в парах, выполняя роли «учителя» и «помощника учителя». На каждое упражнение предусмотрены разные пары исполнителей. «Учитель» осуществляет организацию класса с помощью простейших дирижерских жестов, «помощник учителя» наблюдает за правильным выполнением упражнений:

- дыхательные упражнения: вдох — задержка — выдох;
- артикуляционные упражнения: гласные звуки (а, э, о, у); согласные звуки (б-п, д-т, г-к, ж-ш, з-с).

Учитель (проблемный вопрос): Вопрос к «помощнику учителя». Какие ошибки ты заметил в процессе выполнения упражнений?

Помощник учителя: У некоторых учеников поднимались плечи в дыхательном упражнении, была неправильная осанка, плохо открывался рот и т. д.

Учитель: Поднимите, пожалуйста, руки те, кто считает, что совершил хотя бы одну из перечисленных ошибок. Хорошо, что вы себя умеете контролировать. Сейчас мы споем попевку «Эхо» и постараемся не повторять ошибок. Я приглашаю **концертмейстера** и **солиста(-ов)** помочь нам. *Попевка «Эхо».*

Учитель: А сейчас мы познакомимся с известной песней белорусского композитора Игоря Лученка на слова Нины Тулуповой «Доброта» (*слушание песни в исполнении учителя*).

Учитель: Каждое музыкальное произведение определяется своим строением, имеет свойственную ему форму. Форма музыкального произведения иллюстрирует соотношение контрастов и повторов в нем. Двухчастная форма чаще всего используется композиторами в вокальной музыке. С ней вы уже встречались во время исполнения песен. Эта форма состоит из двух частей: запева и припева. Стихотворный текст обычно объединяет контрастные части в одно целое — куплет. Кто готов прочитать определение понятия «припев»? (*Слайд № 5*).

Ученики (в роли конференсье): Запев — начало хоровой песни, исполняемое одним или несколькими певцами (запевалами). Припев — часть куплетной формы, повторяемая каждый раз с неизменным текстом на неизменную мелодию.

Учитель: Хорошо. Сейчас мы с вами разучим куплет песни Игоря Лученка на слова Нины Тулуповой «Доброта».

Разучивание первого куплета осуществляется по следующему алгоритму:

1. *Показ первого куплета песни в исполнении учителя.*
2. *Беседа с учащимися о характере и содержании куплета песни.*
3. *Разучивание поэтического текста куплета песни по фразам; в поэтическом тексте песни часто используется звук «р» (доброта, добрый, пряник и т. д.) — необходимо четкое и несколько утрированное произношение согласных звуков.*
4. *Разучивание мелодии куплета песни: слушание в исполнении учителя, пение про себя, пение вслух очень тихо — pp, пение вслух не очень громко — mf, пение на звуке.*

Учитель: А сейчас предлагаю посмотреть, как исполняет эту песню Большой детский хор имени В. С. Попова (художественный руководитель и главный дирижер — заслуженный артист России Анатолий Львович Кисляков). Давайте представим еще раз исполнителей песни «Доброта» (**роль конференсье**) и подумаем, чем отличается наше исполнение от того, что мы увидим на экране (*слайд № 6*).

Учащиеся: Мы пели запев все вместе, а в видеоролике запев пела солистка.

Учитель: Правильно. Что ж, работу над песней И. Лученка «Доброта» мы продолжим на следующем уроке. А сейчас подведем небольшой итог. Песня состоит из двух контрастных частей. В чем их отличие?

Ученик (в роли музыкального критика): Одна часть написана в мажоре, вторая — в миноре.

Учитель: Предлагаю составить схему двухчастной формы с помощью цветных карточек. Какие цвета вы выберете?

Ученик (в роли музыкального критика): Лучше всего подойдут контрастные цвета: белый и черный или красный и синий.

3. Теоретический этап (5 минут)

| Деятельность учителя | Деятельность учащихся | Использованные методические приемы |
|---|---|--|
| Знакомство с теоретическим материалом, предшествующим слушанию музыки | Презентация знаний, самостоятельно полученных в рамках проектной деятельности | Метод проектной деятельности. Методы музыкально-ритмической деятельности. Работа с учебником |

Учитель: В инструментальной музыке двухчастные формы встречаются чаще всего в музыкальных произведениях песенного характера. Вы уже знаете, что такое песня без слов. Несколько таких песен мы можем встретить в «Детском альбоме» П. И. Чайковского. Одна из них — «Итальянская песенка».

А сейчас мы познакомимся с новым музыкальным произведением. И помогут нам в этом наши **«научные сотрудники»** — любознательные третьеклассники, которые подготовили небольшое сообщение о русском композиторе П. И. Чайковском и его «Итальянской песенке» из «Детского альбома» (слайд № 7).

Учитель: Форма пьесы напоминает куплет и припев. Давайте попробуем изобразить движениями часть пьесы (**роль мима**).

4. Слушание музыки (7 минут)

| Деятельность учителя | Деятельность учащихся | Использованные методические приемы |
|---|--|---|
| Организация деятельности учащихся по самостоятельному применению знаний | Повторение и обобщение полученных знаний. Определение музыкальной формы | Показ произведения в аудиозаписи. Беседа. Практические методы |

Учитель: Если вслушаться в это музыкальное произведение, можно заметить, что оно состоит из двух частей. Как вы думаете, почему композитор использовал такую музыкальную форму?

Ученик (в роли музыкального критика): В произведениях двухчастной формы звучат два музыкальных образа, мы слышим две музыкальные мысли.

Учитель: Что, на Ваш взгляд, объединяет части музыкального произведения в одно целое?

Ученики: Общий замысел композитора.

Учитель: Давайте попробуем создать аккомпанемент к пьесе П.И. Чайковского «Итальянская песенка». Какие музыкально-шумовые инструменты мы можем использовать?

Ученики: Треугольник, бубен, румбу, барабанные палочки.

5. Закрепление новых знаний на основе межпредметных связей (6 минут)

Учитель: Вы все знаете стихи известного детского писателя Даниила Ивановича Хармса (кстати, его настоящая фамилия Ювачёв). Его стихотворение «Веселый старичок» (с. 113) поможет нам самостоятельно создать музыкальное произведение двухчастной формы. Есть ли у Вас предложения?

Ученик (в роли музыкального критика): Первая часть может звучать в темпе спокойного шага (*andante*), негромко (*mf*), в мажорном ладу. Вторая часть хорошо будет звучать в виде рэпа.

Учитель: Хорошо. Вам на размышление дается 1 минута. А потом желающие попробуют себя в роли **композитора** и **исполнителя**. *Исполнение учениками вариантов частей с последующим выбором и созданием песни в двухчастной форме.*

6. Разучивание песенного репертуара (8 минут)

| Деятельность учителя | Деятельность учащихся | Использованные методические приемы |
|---|---|--|
| Создание условий для знакомства с творчеством витебского композитора Я. Е. Косолапова | Презентация знаний, самостоятельно полученных в рамках проектной деятельности. Применение полученных знаний на новом материале | Метод проектной деятельности. Практические методы |

Учитель: Предлагаю познакомиться с творчеством витебского композитора Я. Е. Косолапова. Наши любознательные третьеклассники — **«научные сотрудники»** — помогут нам в этом (*краткие сообщения о белорусском композиторе Я. Е. Косолапове, авторах слов М. М. Боборико и В. И. Кучинском; слайд № 8*).

Разучивание песни «Аллочка пишет» (муз. Я. Косолапова, сл. М. Боборико) или «Песни веселых мастеров» (муз. Я. Косолапова, сл. В. Кучинского) по вышеуказанному алгоритму (слайд № 9–10).

Учитель: В какой музыкальной форме написаны эти песни?

Ученики: В двухчастной.

7. Рефлексивный этап (5 минут)

| Деятельность учителя | Деятельность учащихся | Использованные методические приемы |
|--|---|---|
| Организация ситуации получения обратной связи об эмоциональном состоянии учащихся, подведение итогов урока | Определение качества усвоения знаний на уроке | Опрос. Работа с тетрадями самооценки. Оценка комфортности учащихся на уроке |

Учитель: Настало время подвести итоги нашего урока. Откройте, пожалуйста, тетради самооценки на стр. 40. Оцените знания, которые Вы получили на уроке знаками + или –:

- Я знаю, что музыкальные произведения могут состоять из двух частей.
- Я могу узнать произведения, написанные в двухчастной форме.
- Я могу передать двухчастную форму при помощи разноцветных фигур.
- Я могу объяснить, почему композитор использовал двухчастную форму.
- Я могу исполнить произведение, написанное в двухчастной форме.

Учитель: Скажите, пожалуйста, кто из Вас попробует собственные силы в роли **журналиста**? Итак, наиболее яркий момент нашего урока музыки...

Ученики (в роли журналиста) высказывают собственные впечатления.

Учитель: Что ж, наш урок завершен и мы выйдем из кабинета под уже известную Вам пьесу П. И. Чайковского «Итальянская песенка» из «Детского альбома» (*слайд № 11*).

Использованные источники

1. Гуляева, А. Р. Музыка : вучэб. дапам. для 3 кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання / А. Р. Гуляева, М. Б. Гарбунова, І. В. Яшчэmbская-Калёса. — Мінск : Пачатковая школа, 2017. — 168 с.
2. Гуляева, Е. Г. Музыка : учеб. пособие для 3-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Е. Г. Гуляева, М. Б. Горбунова, И. В. Яшчэmbская-Колёса. — Минск : Пачатковая школа, 2017. — 168 с.
3. Гуляева, Е. Г. Музыка. 3 класс. Нотная хрестоматия : пособие для учителей учреждений общего среднего образования с белорус. и рус. яз. обучения / Е. Г. Гуляева, М. Б. Горбунова, И. В. Яшчэmbская-Колёса. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2013. — 183 с.
4. Гуляева, Е. Г. Музыка: 3 класс: тетрадь самооценки : пособие для учащихся учреждений общего среднего образования с рус. яз. обучения / Е. Г. Гуляева. — 2-е изд. — Минск : Зорны Верасок, 2015. — 48 с.
5. Сусед-Виличинская, Ю. С. III класс. I четверть. «Песенный, танцевальный, маршевый характер музыкальной речи». II четверть. «Интонация». III четверть. «Развитие музыки». IV четверть. «Строение (формы) музыки» : практические материалы в помощь учителю музыки / Ю. С. Сусед-Виличинская. — Витебск: ГУДОВ «ВО ИРО», 2014. — 66 с.
6. Сусед-Виличинская, Ю. С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов». Песни для детей и юношества белорусского композитора Я. Е. Косолапова : метод. рекомендации / Ю. С. Сусед-Виличинская. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. — 52 с.

Данный урок сопровождается показом мультимедийной презентации (таблица 22).

Таблица 22

Мультимедийная презентация по теме «Двухчастная форма»

| Номер слайда | Содержание |
|--------------|---|
| 1. | Видеофрагмент «Песня Сольвейг» из сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига |
| 2. | Портрет Э. Грига, годы жизни, полное имя и название музыкального произведения |
| 3. | Название темы четверти и эпиграф |
| 4. | Музыкальные формы: мотив, фраза, предложение; период, контраст и повтор в музыке |
| 5. | Представление песни «Доброта» (сл. Н. Тулуповой, муз. И. Лученка). Определение термина «припев» |

| | |
|------|---|
| 6. | Видеофрагмент песни «Доброта» в исполнении Большого детского хора имени В. С. Попова (художественный руководитель и главный дирижер — заслуженный артист России А. Л. Кисляков) |
| 7. | Портрет П. И. Чайковского, годы жизни и полное имя. Представление пьесы «Итальянская песенка» из «Детского альбома» |
| 8–9. | Представление песен Я. Е. Косолапова на слова М. М. Боборико, В. И. Кучинского |
| 10. | Название пьесы П. И. Чайковского «Итальянская песенка» из «Детского альбома» |
| 11. | Видеофрагмент пьесы П. И. Чайковского «Итальянская песенка» из «Детского альбома» |

Шаблон презентации к представленному уроку находится в системе управления обучением ВГУ имени П. М. Машерова: учебная дисциплина «Музыкально-педагогическое проектирование», практический блок, папка «Мультимедийные презентации к уроку» (рисунок 13).



Рисунок 13. QR-код шаблона презентации

Персоналии

Григ Эдвард Хагеруп (1843–1907) — норвежский композитор периода романтизма, музыкальный деятель, пианист, дирижер. Творчество Грига формировалось под воздействием норвежской народной культуры. Среди самых известных произведений Грига — две сюиты из музыки к драме Генрика Ибсена «Пер Гюнт», концерт для фортепиано с оркестром, скрипичные сонаты.

Основное внимание Григ уделял песням и романсам, которых опубликовал более 600. Еще около двадцати его пьес издано посмертно. Вокальные сочинения Грига написаны на слова датских и норвежских, а также немецких поэтов.

Чайковский Петр Ильич (1840–1893) — выдающийся русский композитор, известный во всем мире. Он родился на Урале в городе

Воткинске в 1840 году. Позже переехал в Москву, сочинял музыку и занимался педагогической работой: учил будущих пианистов и композиторов. Его музыка радует и волнует, она всегда искренна и правдива.

Петр Ильич проявлял большой интерес к жизни детей. Он понимал их, умел радоваться их успехам, печалиться по поводу их невзгод. «Цветы, музыка и дети составляют лучшее украшение жизни», — писал композитор. Он сочинил музыку к балетам по разным сказкам и много пьес для детей, объединив некоторые из них в специальный «Детский альбом».

Петр Ильич много путешествовал: он был во Франции, Италии, Германии, слушал там народные песни, запоминал, обрабатывал, а затем записывал их в свой альбом.

Сочинение «Детского альбома» — первое обращение композитора к детской теме. Позже последует цикл «Детские песни» ор. 54, балет «Щелкунчик».

Непосредственно созданию «Детского альбома» предшествовало длительное общение с Колей Конради, глухонемым воспитанником Модеста Ильича Чайковского. Именно с ним и своим братом композитор провел вместе часть зимы 1877–1878 годов. Втроем они посещали достопримечательности, путешествовали. Мир ребенка для Чайковского — это воспоминания собственного детства, общение с семьей Давыдовых в Каменке. В Швейцарии и Италии Чайковский довольно долгое время провел с Колей, выходил в мир интересов мальчика, занимался его воспитанием, а также был свидетелем его реакции на впечатления, которые приносило путешествие, непосредственно наблюдал мир ребенка. Чайковский, уехав из Москвы, очень просил брата М. И. Чайковского приехать к нему в Италию. Об этом просил и самого Колю в письме: «Мне очень скучно, что так долго не увижу Модю и тебя. Что, если бы можно было нам опять пожить вместе...».

Предшествовали появлению идеи сочинить цикл пьес для детей встречи и впечатления от пения «недетской» песенки уличного мальчишечка-певца Витторио во Флоренции, о чем Чайковский писал: «Всего курьезнее было то, что он пел песню со словами трагического свойства, звучащими необыкновенно мило в устах ребенка».

Фактором, определившим намерение Чайковского сочинить пьесы для детей, можно считать пример Р. Шумана. О начале работы над «Детским альбомом» известно из письма композитора: «Завтра примусь я за сборник миниатюрных пьес для детей. Я давно уже подумывал о том, что не мешало бы содействовать по мере сил к обогащению детской музыкальной литературы, которая очень небогата. Я хочу сделать целый ряд маленьких отрывков безусловной легкости и с заманчивыми для детей заглавиями, как у Шумана».

Мысль о посвящении Володе Давыдову «Детского альбома», очевидно, возникла после окончания сочинения. Чайковский довольно много

времени провел с племянником летом 1878 года в Каменке. Володе Давыдову тогда было 6 лет.

Некоторые пьесы цикла построены на фольклорном материале. В «Итальянской песенке» Чайковским использованы подлинно народные итальянские мелодии.

«Детский альбом» П. И. Чайковского, наряду с широко известными сочинениями Р. Шумана, Э. Грига, К. Дебюсси, М. Равеля, Б. Бартока и некоторых других композиторов-классиков, входит в золотой фонд мировой музыкальной литературы для детей.

Хотя цикл адресован детям, к нему неоднократно обращались и профессиональные артисты. Высокохудожественный образец интерпретации «Детского альбома» оставил Я. В. Флиер, запечатлевший его в грамзаписи. В наши дни известны исполнение «Детского альбома» М. Плетневым и В. Постниковой.

Косолапов Яков Егорович (1934–1982) родился в семье учителя. Молодая семья жила в городском поселке Межа Городокского района. Когда началась Великая Отечественная война, отец ушел на фронт и в ноябре 1941 года в боях под Москвой пропал без вести. Мать с тремя детьми сначала искала убежище в окрестных деревнях, т.к. во время фашистской бомбардировки сгорел дом. Потом семья попала в рейдовую партизанскую бригаду. После карательной экспедиции фашистов Дина Степановна с детьми находилась в концлагере.

В 1950 году Яков поступил в Оршанское педагогическое училище, в котором научился играть на различных музыкальных инструментах. Особенно его увлекали народные: мандолина, балалайка, баян. Не случайно первая пьеса, которую он сочинил, — «Попурри на темы народных песен» — была написана для мандолины.

Решающую роль в его дальнейшей судьбе сыграли годы службы в рядах Советской Армии, где он был воздушным стрелком. По инициативе Косолапова в воинской части был создан оркестр народных инструментов, который неоднократно занимал призовые места на конкурсах художественной самодеятельности.

Каждую свободную минуту Яков посвящал музыке, и в армии к нему пришло окончательное решение стать профессиональным музыкантом и композитором.

После демобилизации он поступает в Витебское музыкальное училище, где учится на отделении хорового дирижирования, совмещая учебу с работой преподавателя пения в средней школе; пишет песни, хоры, участвует в работе объединения самодеятельных композиторов при Доме народного творчества.

Музыкальные способности студента не остались незамеченными, а стремление совершенствоваться в освоении композиторской профессии привело его в Белорусскую государственную консерваторию в класс

профессора А. В. Богатырева. Произведения Якова Косолапова тех лет получили хорошую оценку его преподавателей, которые отмечали в них связь с белорусским народным творчеством, открытость эмоционального высказывания, мелодичность и свежесть гармонического языка.

Во время учебы в консерватории Я. Е. Косолапов создал на республиканском радио цикл передач под названием «Залатыя крыніцы», в которых пропагандировал лучшие произведения народного и профессионального музыкального творчества Беларуси.

После окончания консерватории молодой музыкант возвращается работать в родной Витебск, в музыкальное училище. В его творческом багаже появляются все новые и новые произведения: музыка к спектаклю А. Макаёнка «Трибунал» в постановке Государственного академического драматического театра имени Я. Коласа, концертная фантазия для цимбал с фортепиано на тему белорусской народной песни «У нашым сяле вяселле будзе» и другие.

Много песен написано композитором для детей. Среди них «Добры дзень, наша школа» (сл. Г. Нехая), «Снежная баба едзе на пенсію» (сл. В. Витки), «Паравоз і паравозава песня» (сл. А. Вольского), «Юные Галилеи» (сл. В. Кучинского) и др. А песни «Коричневый орех» (сл. Л. Кондрашенко) и «Мальчишки» (сл. А. Шахова) были отмечены призовым местом на Республиканском конкурсе на лучшую песню для детей.

Свою композиторскую деятельность Яков Егорович совмещал с педагогической. Конечно, он понимал, что не все его ученики в будущем станут профессиональными музыкантами, однако в каждом стремился воспитать любовь к музыке, прекрасному, способность к творческому мышлению.

Яков Егорович был руководителем композиторского кружка, в котором занимались дети с разным уровнем музыкальных способностей, музыкальной одаренности в области композиции. Одним из принципов педагогической деятельности Косолапова был принцип веры в творческие силы в музыкальные возможности ребенка: «У одного они проявляются ярко, а у другого еще дремлют. Их нужно разбудить и развить». Эту задачу Яков Егорович ставил перед собой в каждом занятии с учениками. Вера в способности ребенка, педагогический оптимизм обеспечивали ему достижение успеха в обучении детей азам композиции.

Кучинский Владимир Исаевич (1937–2007) — физик, учитель, ученый, оставивший в наследство научные доклады, тезисы с инновационными идеями и проектами, учебники, монографии и стихи. Владимир Кучинский известен не только в Республике Беларусь, но и в ближнем зарубежье как ученый, педагог-исследователь, методист. Руководители учреждений образования, педагоги, методисты в настоящее время используют его практические рекомендации и предложения в своей работе.

Владимир Исаевич работал в средней школе № 12 г. Витебска, где он преподавал физику, трудовое обучение и проводил большую внеклассную работу, по совместительству — в Витебском музыкальном училище, а завершил трудовую деятельность в должности проректора по науке Витебского областного государственного института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования (ныне — Государственное учреждение дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»).

Однако не всем Владимир Исаевич был известен в качестве поэта-лирика. А. Е. Мелихов в предисловии к сборнику стихов своего друга и коллеги написал: «Нет секрета в том, что Володя по специальности — физик, по призванию — ученый-педагог. Есть расхожее выражение: «Сделаться поэтом нельзя. Поэтом надо родиться». Мысль эта справедлива, и аргументированность тому — жизнь Володи. Стихи он писал всюду: в командировках, в автобусах и поездах, во время перерывов между занятиями, на совещаниях и собраниях, во время отдыха, чем удивлял окружающих. В книге «Лирика от физика» собраны стихи разных лет: от стихов, написанных в детстве, до стихов зрелого человека, гражданина, педагога-исследователя. Его поэзия охватывает едва ли не все аспекты человеческого бытия. И у нее есть своя форма, свои приемы, своя система образов. В труде, в общении с родными, друзьями и коллегами по работе он черпал жажду творчества, и слова, способные эту жажду удовлетворить».

Боборико Маина Максимовна окончила Витебский государственный педагогический институт имени С. М. Кирова, работала в Витебском областном комитете по телевидению и радиовещанию старшим редактором, возглавляла редакцию программ для детей и юношества. В издательстве «Мастацкая літаратура» с 1964 г. начала издавать книги для детей: «Книжкина неделя» (стихи для детей), «Непоседы», «Про Светку и ее друзей» (рассказы для детей), «За круглым оконцем», «А у нас во дворе» (повести для детей). Член Союза журналистов СССР и БССР, почетный член Союза писателей Беларуси.

**АВТОРСКАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ТЕХНОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ**

Представленная авторская методическая система обучения и воспитания была разработана и апробирована в период с 1989/1990 учебного года по 2000/2001 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 самостоятельно-го 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 — это 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 Д.1).

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 (рисунок 14).



Рисунок 14. 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 (таблица 23). Отождествляя себя с различными ролями на уроках музыки, учащиеся получают возможность самовыразиться.

Таблица 23

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 |

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 bipolarен 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 (таблица 24). 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 24

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 (рисунки 15–18).

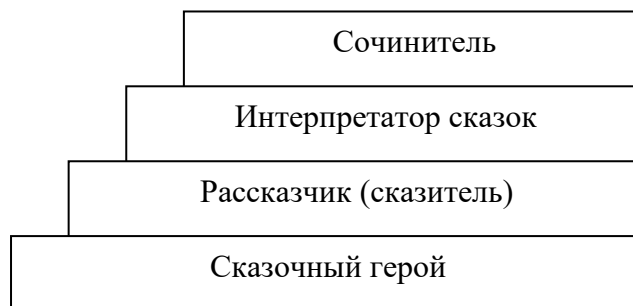


Рисунок 15. Ступени содержательно-эмоционального состояния роли эстетика

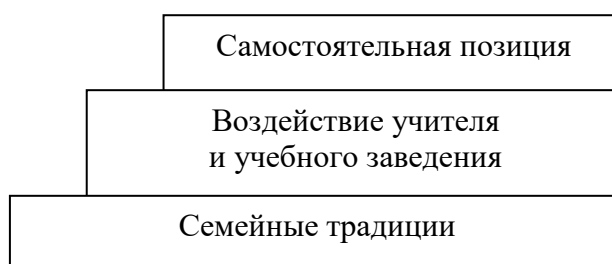


Рисунок 16. Ступени содержательно-эмоционального состояния роли сказочника

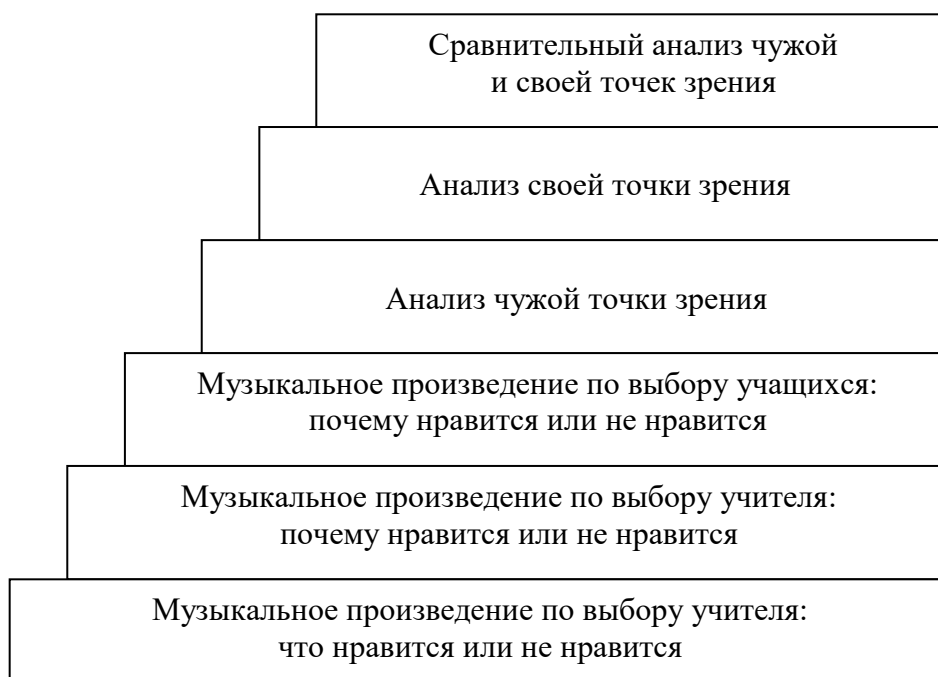


Рисунок 17. Ступени содержательно-эмоционального состояния роли музыкального критика

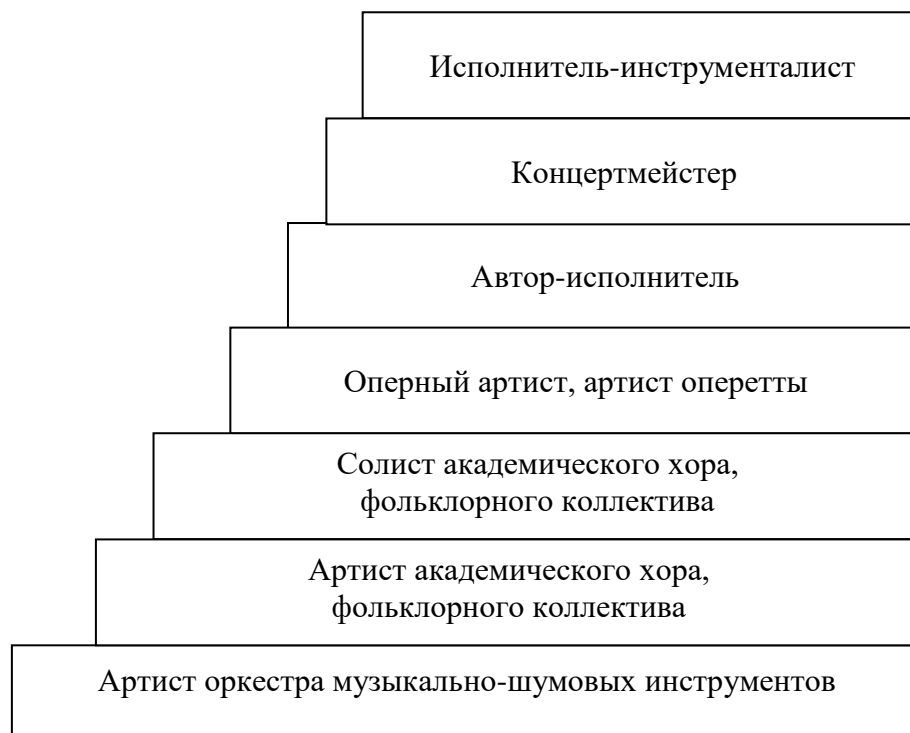


Рисунок 18. Ступени содержательно-эмоционального состояния роли исполнителя

Остановимся более подробно на роли слушателя (рисунок 19). 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.

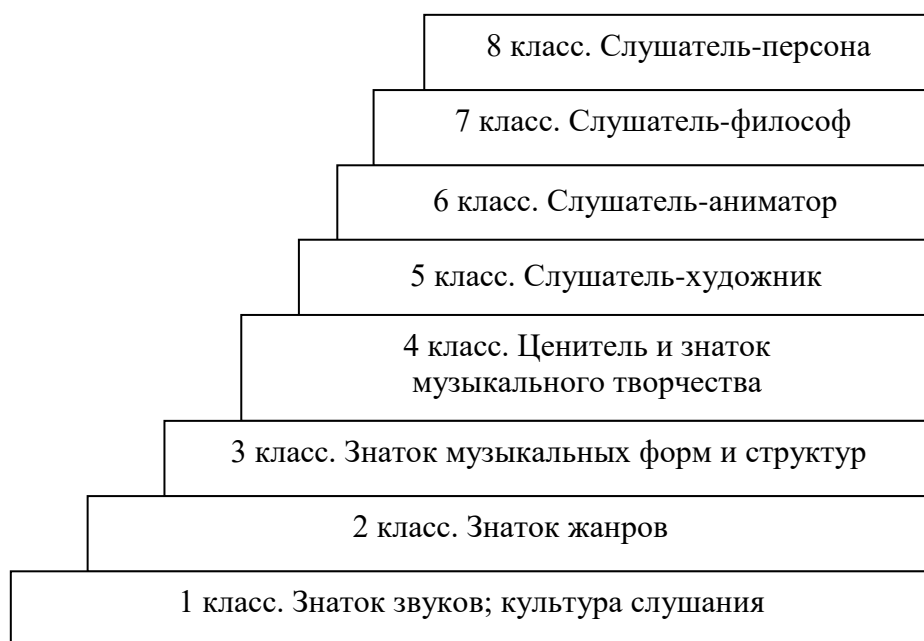


Рисунок 19. Ступени содержательно-эмоционального состояния роли слушателя

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 слышать 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 выберет 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 выберет 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 выберет 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 «знаток...». 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 ком-

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 (таблица 25).

Технологический план-график

| Т е х н о л о г и я | | | М о д е л ь с н а б ж е н и я | | |
|---------------------|---|--------------------------------------|---|--|--------------------------|
| 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 Д.2) | 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 учащими-ся музыкального про-изведения через раз-личные виды иску-ства | Художественно-иллюстративный ма-териал, репродукции, слайды, литературные произведения, рисун-ки учащихся и т. д. | Методы 2–4 классов; методы исследовательских и про-граммированных заданий | комплекс | |
| 6 класс | Формирование слушателя-аниматора | Программированные задания | Программированные задания, составлен-ные учителем в со-трудничестве с уча-щимися (Приложение Д.3) | | | |
| 7 класс I полу-годие | Формирование слушателя-философа | Ассоциирование му-зыкального произве-дения | Карточка-трафарет: мое видение музы-кального произведе-ния (от одного слова до мини-сочинения) (Приложение Д.4) | Методы 2–6 классов; методы самостоятельной работы | | Аудиовизуальный |
| 7 класс II полу-годие | Формирование слушателя-персоны | Формирование музы-кально-эстетической картины мира | Карточка-трафарет: алгоритм анализа му-зыкального произве-дения в контексте биографических осо-бенностей творчества композитора и лич-ностных музыкально-образных ассоциаций (Приложение Д.5) | | | |

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,

временным 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.

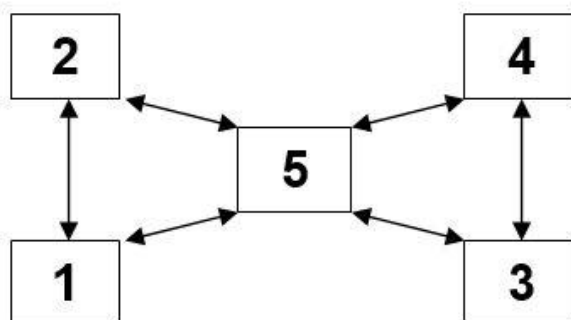
Уровень Г. Учащийся, не имеющий задатков и предрасположенности к различным видам художественного творчества.

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.

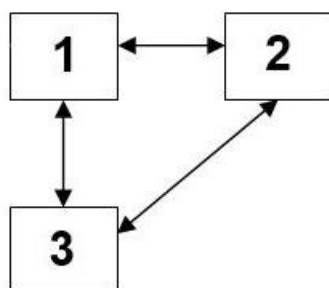
Таковыми формами вневозрастного пространства в гимназии № 1 г. Витебска являются детский фольклорный театр «Зорачкі» [44; 51; 53] и клуб самодеятельной песни «Под счастливой звездой» (возраст участников от 7 до 17 лет, не учитывая бывших выпускников, студентов УВО) [44; 48; 49; 50; 51; 54]. Клуб самодеятельной 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 (рисунки 20–21), 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 20. Структура детского фольклорного театра «Зорачкі»



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

Рисунок 21. 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 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 передачи².

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

² 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).

и задачах личностно 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; увеличение 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 деятельностное 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 забегания «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 Д.1), методическими рекомендациями, карточками-трафаретами (Приложения Д.2, Д.4, Д.5), программированными заданиями (Приложение Д.3).

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, филофониста и другие. Эта игра просто замечательная, от нее поднимается настроение... Особенно мне запомнился интегрированный урок по произведению А. Н. Островского “Снегурочка”³. 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 конферансье, 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.

³ 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.

По мнению К. Д. Ушинского, в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только 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 равнодушный к проблемам, над которыми работает его наука, стремится и имеет способности к самостоятельному исследованию.

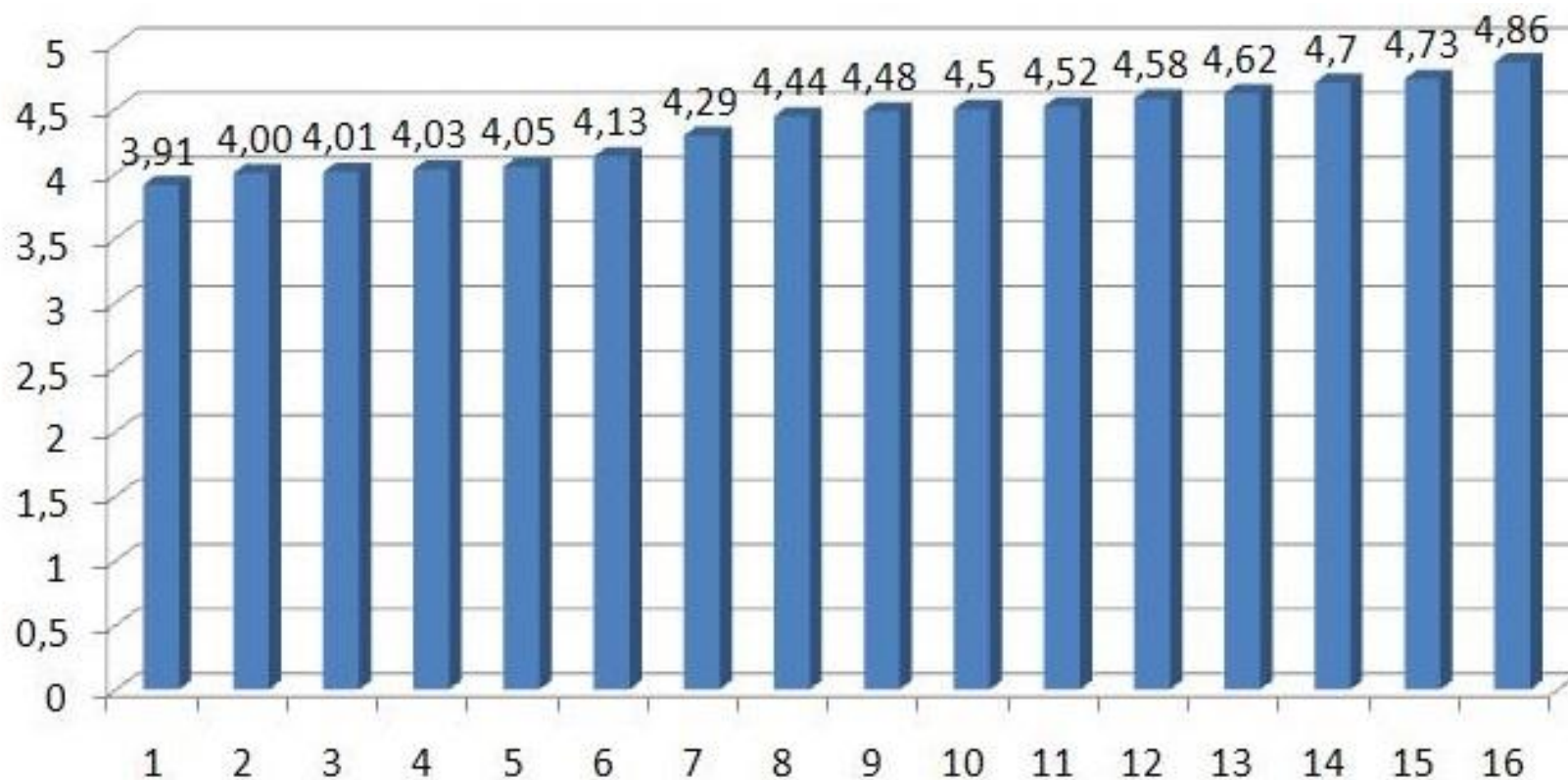
Глубокие знания, широкий кругозор, интерес к проблемам науки — все это необходимо учителю для того, чтобы раскрыть перед своими воспитанниками притягательную силу знаний. Ученик должен видеть в учителе интеллектуального, думающего, влюбленного в знания человека. Чем глубже знания, чем шире кругозор, 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. Анкета была составлена психологом гимназии И. И. Прудниковой. 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 Ю. С. Сусед-Виличинской (таблица 26).

Оценка профессиональных и личностных качеств учителя музыки

| Качества | Балл | | | | |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
| 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 | | | | | |

После математической обработки результатов были получены данные, представленные на рисунке 22.



- | | | | |
|---------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| 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 22. Профессиональные и личные качества учителя музыки
УО «Государственная гимназия № 1 г. Витебска» Ю. С. Сусед-Виличинской**

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»

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.

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.

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 / Ахметов Нурлан Каркенович ; 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 стилевого 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 повыше-

ния 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. Стиль, 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 самодеятельной 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 самодеятельной 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 самодеятельной 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 // Асновы мастацтва. — 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 Касалapaў: нацыянальнае адраджэнне / Ю. С. Сусед-Вілічынская. — Віцебск, 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.

**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 возрасте, 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; слушатель-знаток звуков; я — капелька дождя; я — скрипичный ключ; я — музыкальный инструмент.

1 четверть

ТЕМА: *Введение в предмет «Музыка»*

Знакомство с учащимися, выявление степени музыкальных способностей 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 ненатянутым 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

Ты зве - ни, зво - но - чек, ти - ше. Пусть те - бя ник -
то не слы - шит. Ты силь-ней зве - ни, зво - нок!
Что - бы каж - дый слы - шать мог!

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

Эй, друг! Эй, друг! Не зе - вай! Не зе - вай!
Э - тот ритм! Э - тот ритм! Пов - то - ряй! По - вто - ряй!

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:

«Песенька 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».

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.

*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.

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», «Юрочка», «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», «Юрочка». 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 раздельно одна от другой.

Г. Флобер

Музыка есть сокровищница, в которую 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; конферансье; режиссер; концертмейстер; слушатель — художник: я — диес 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 клавесина 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



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 умеючи — страдает меньше.

А. Франс

«Дай Бог...»

Сл. и муз. В. Дудко



В человеческой жизни радости и горести чередуются. Но нельзя житейские невзгоды воспринимать более мрачно, чем есть на самом деле. Истории из жизни известных композиторов или героев их музыкальных произведений 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... Поделюсь улыбкою своей,
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



Конечно, человек — это не робот и не компьютер. Часто наши эмоции напоминают знаменитый «Девятый вал» И. К. Айвазовского. Но в выигрыше, безусловно, останется тот, кто сможет удержать себя в рамках конкретной ситуации, продумать свое поведение на несколько шагов вперед, пережить неприятности с большим чувством собственного достоинства.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

М. Глинка. Ария И. Сусанина из оперы «Иван Сусанин». В. Оловников. Партизанская быль. П. Чайковский. Симфония № 6, ч. 1, фрагмент. Вальсы П. Чайковского («Сентиментальный») и Ф. Шопена (ми минор). В. Моцарт. «Лакримоза» из «Реквиема». Н. Римский-Корсаков. Сцена таяния Снегурочки из оперы «Снегурочка». М. Теодоракис. Песни. И. Бах. Фуга соль минор. Л. Бетховен. Эгмонт (фрагмент).

4 четверть
ЭПИГРАФ:

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

Этьен Луи Буле

«Прекрасное далёко»

Сл. Ю. Энтина

Муз. Е. Крылатова



Красота неотделима от правды, правда шагает рядом с мудростью. И вот правдивые, мудрые, прекрасные музыкальные произведения не могут не затронуть нашу душу, не могут оставить нас равнодушными, не могут не покорить нас своей притягательной силой.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

Н. Чуркин. «Колыбельная», пьеса для симфонического оркестра. М. Глинка. Хор «Славься» из оперы «И. Сусанин». Н. Римский-Корсаков. Ария Снегурочки, третья песня Леля из оперы «Снегурочка». П. Чайковский. Концерт для фортепиано с оркестром № 1, ч. 2–3 (фрагменты). С. Рахманинов. Весенние воды. Г. Свиридов. Время, вперед!

7 КЛАСС

ТЕМА: *Музыкальные эпохи*

Эстетическое восприятие музыки (2 уровень): уровень соучастия и сотворчества 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; конферансье; режиссер; концертмейстер; оператор ЭВМ; программист (составитель программированных заданий); дирижер; помощник учителя; педагог; звукооператор; импресарио; филофонист; 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



МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

1 четверть

Гвидо. Гимн Святому Иоанну. Д. Палестрина. Канцонетта.
К. Монтеверди. Опера «Орфей» (фрагменты). Д. Фрескобальди. Канцона.
Ж. Б. Люлли. Гавот. Г. Перселл. Ария Дидоны из оперы «Дидона и Эней».
А. Скарлатти. Гавот. Ф. Куперен. Добыча. А. Вивальди. Цикл скрипичных
концертов «Времена года» (фрагменты).

2 четверть

Ж. Рамо. Тамбурин. Курица. И. Бах. Чакона для скрипки соло. Ток-
ката и фуга. Ария из «Страстей по Матфею». Г. Гендель. Пассакалия.
Д. Тартини. Покинутая Дидона (фрагмент).

2 полугодие

ЭПИГРАФ:

Музыка побуждает нас красноречиво
мыслить.

Ральф Уолдо Эмерсон

«С чего начинается Родина?»

Сл. М. Матусовского

Муз. В. Баснера



МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

3 четверть

В. Х. Глюк. Мелодия и ария Орфея из оперы «Орфей». Й. Гайдн. Хор фурий из оперы «Орфей». Л. Боккерини. Менуэт. В. Моцарт. Опера «Свадьба Фигаро», увертюра. М. Огинский. Полонез «Прощание с Родиной». Л. Бетховен. Симфония № 9, ч. 4. Н. Паганини. Каприс № 24. Кампанелла. К. Вебер. Опера «Волшебный стрелок», увертюра. Ф. Шуберт. Лесной царь.

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).

8 КЛАСС

ТЕМА: *Музыкальные эпохи (продолжение)*

Духовная связь субъекта с объектом, основанная на незаинтересованном отношении к последнему и сопровождаемая чувством глубокого духовного наслаждения от общения с ним.

Тип объекта: музыкальное произведение, обладающее «принудительной» силой эстетического внушения, заложенной в него предшествующей художественной деятельностью.

ЭПИГРАФ:

Стараться быть самим собой —
единственное средство иметь успех.
Стендаль

«Каждый выбирает для себя»

Сл. Ю. Левитанского

Муз. В. Берковского



МЕТОДЫ: 1–13.

РОЛИ: исполнитель; эстетик; сказочник; поэт; композитор; конфрансье; режиссер; концертмейстер; оператор ЭВМ; программист (составитель программированных заданий); дирижер; помощник учителя; педагог; звукооператор; импресарио; филофонист; аналитик; музыкальный критик; хранитель времени; психолог; слушатель — персона: я — песчинка в мире музыки, я — зеркальное отражение, я — музыкальная Вселенная.

1 полугодие
ЭПИГРАФ:

Воображение — это глаза души!
Жозеф Жубер

«Маленький принц»

Сл. Н. Добронравова

Муз. М. Таривердиева



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).

**КАРТОЧКА-ТРАФАРЕТ ДЛЯ ОБОБЩАЮЩЕГО УРОКА
«МУЗЫКА ПРИРОДЫ»⁴**

| Какой звук я слышал (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 ЧЕТВЕРТЬ, VI КЛАСС)**

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 Д.4

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 Д.5

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 : 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 / Сусед-Виличинская Юлияна Самсоновна ; Белорус. гос. пед. ун-т имени Максима Танка. — Минск, 2001. — 21 с. — URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/24990> (дата обращения: 21.05.2024).

Учебное издание

СУСЕД-ВИЛИЧИНСКАЯ Юлияна Самсоновна

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Учебник

| | |
|----------------------|------------------------|
| Технический редактор | <i>Г. В. Разбоева</i> |
| Корректор | <i>А. Н. Фенченко</i> |
| Компьютерный дизайн | <i>Л. В. Рудницкая</i> |

Подписано в печать 11.11.2025. Формат 60х84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 13,95. Уч.-изд. л. 16,04. Тираж 100 экз. Заказ 129.

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.