

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА ИСКУССТВА:
ОТ ДЕТСКОГО САДА ДО ВУЗА



Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИСКУССТВА: ОТ ДЕТСКОГО САДА ДО ВУЗА

Коллективная монография

Екатеринбург 2024

УДК 37.036:7
ББК Ч400.544
Р31

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 8 от 30.04.2024)

Авторы:

Н. Г. Куприна (гл. 1–3), С. А. Новоселов (гл. 1), Э. Д. Оганесян (гл. 2), С. А. Валеева (гл. 3)

Рецензенты:

Командышко Е. Ф., д-р пед. наук, доцент, Московский государственный институт культуры (Россия, г. Москва)

Овчинникова А. Ж., д-р пед. наук, профессор, Липецкий государственный университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского (Россия, г. Липецк)

Р31 Реализация воспитательного потенциала искусства: от детского сада до вуза : коллективная монография / Н. Г. Куприна, С. А. Новоселов, Э. Д. Оганесян, С. А. Валеева ; Уральский государственный педагогический университет ; ответственный редактор Н. Г. Куприна. – Екатеринбург : УрГПУ, 2024. – 266 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7186-2256-0

Монографическое исследование раскрывает концептуальные положения реализации воспитательного потенциала искусства в образовательном процессе детского сада, школы и вуза.

Издание адресовано студентам педагогических вузов, специалистам учебно-воспитательной работы на уровне начального и основного общего образования, педагогам дошкольных образовательных учреждений, учителям предметной области «Искусство» и дополнительного художественного образования.

УДК 37.036:7
ББК Ч400.544

© Куприна Н. Г., Новоселов С. А.,
Оганесян Э. Д., Валеева С. А., 2024
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2024

ISBN 978-5-7186-2256-0

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Глава 1. Создание художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных организациях	10
1.1. Развивающий потенциал художественно-эстетической среды в развитии личности ребенка	10
1.2. Формирование готовности к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных организациях у студентов педагогического вуза	22
1.3. Диагностический инструментарий сформированности у студентов готовности к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных организациях	34
1.4. Содержание методики формирования готовности у студентов педагогического вуза к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных организациях	41
Глава 2. Реализация воспитательного потенциала искусства на основе развития эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений у младших школьников	62
2.1. Эмоционально-ценностное восприятие произведений искусства как предмет психолого-педагогического исследования	62
2.2. Диалог как основа педагогического процесса развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников	71
2.3. Методологические подходы к реализации воспитательного потенциала искусства на основе развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.....	80
2.4. Диагностический инструментарий мониторинга развития эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений у младших школьников.....	91
2.5. Содержание и особенности методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии.....	108

Глава 3. Развитие у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности	128
3.1. Художественный интерес как предмет психолого-педагогического исследования	128
3.2. Возможности внеурочной деятельности в развитии художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности у современных старшеклассников.....	139
3.3. Методологические подходы к развитию у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности	150
3.4. Диагностический инструментарий мониторинга развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности	166
3.5. Содержание методики развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности	183
Список литературы	207
Приложение 1	225
Приложение 2	238

ПРЕДИСЛОВИЕ

Основной целью современного образования становится развитие конкурентоспособного человека, обладающего устойчивой системой ценностей, высокой нравственностью и при этом способного к творческому саморазвитию на протяжении всей жизни. На этом пути оказываются востребованными духовно-практические (эстетические, художественные) способы освоения мира растущей личностью: знаниям можно научить, но смыслу жизни, нравственному поведению научить нельзя, их можно воспитать, взрастить в каждой индивидуальности.

Значимость обращения к искусству для решения задачи формирования человека, обладающего устойчивой системой ценностей, высокой нравственностью, способного к творческому самовыражению, подчеркивается в документах, определяющих государственную образовательную политику (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, Стратегия развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., Концепция патриотического развития и воспитания гражданина РФ). Важнейшим положением «Концепции преподавания предметной области “Искусство” в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы» является привлечение художественно-образного способа освоения действительности к становлению ценностных основ формирующейся личности.

Возможности в трансляции личности нравственных идей и смыслов через художественно-образное воздействие исследованы и проанализированы в работах философов и искусствоведов (Б. В. Асафьев, А. Банфи, М. М. Бахтин, Ю. Б. Борев, Л. А. Закс, В. П. Иванов, А. Ф. Лосев, Е. В. Назайкинский и др.). В трудах ученых искусство предстает как особая форма познания окружающей действительности, передачи личности опыта мировосприятия. Система убеждений, принципов, идеалов передается посредством проникновения с помощью художественного переживания в опыт другого человека, сочувственного проживания этого опыта и обретения его как личностного достояния. Искусство изначально, исторически выступало как выработанный культурой способ «становления образа мира, обретшего в отношении “я” внутренний смысл» (А. Банфи).

С древнейших времен искусство является универсальным средством воспитания и социализации детей и молодежи. Его воспитательный потенциал всегда использовался в образовании как способ введения в культурный контекст подрастающую личность на каждом этапе ее развития.

Особенно чувствительны к миру художественной культуры дети дошкольного возраста. В работах Л. А. Венгера, Л. С. Выготского, Е. А. Ермолинской, А. В. Запорожца, С. А. Козловой, В. С. Мухиной, Л. Г. Савенковой, Г. А. Урунтаевой, Л. В. Школяр отмечаются повышенная эстетическая восприимчивость дошкольников, особая значимость художественно-образных средств в усвоении образцов поведения, развитии нравственных чувств через эмоциональную отзывчивость к образам искусства – носителям нравственных ценностей.

Специфика искусства близка по своей природе детской игре – ведущему виду деятельности в дошкольный период. Близость детской игры и художественно-творческой деятельности заключается в общности психологического выражения. Это эмоциональная непосредственность мотивов, интерес не к цели, а к самому процессу действия, формирование образного начала – «вхождение в образ», условность языка, действий и ситуаций. Педагоги, работающие с детьми дошкольного возраста, рассматривают художественно-творческую деятельность как родственную по своей природе детской игре – ведущей деятельности дошкольного возраста, а значит, связанную с целостным развитием личности ребенка.

Значение искусства также велико в младшем школьном возрасте. В работах С. П. Баранова, Н. И. Киященко, Е. Ф. Командышко, А. Ж. Овчинниковой, Т. И. Петраковой, Н. П. Шишлянниковой, А. Ф. Яфальян отмечается потребность детей 8–9-летнего возраста в переживании эстетических чувств для формирования ценностных ориентиров. Эта особенность обосновывается в психолого-педагогических работах (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.), исследующих процессы интеграции в развитии эмоциональной, когнитивной и волевой сфер личности ребенка в этом возрасте.

Старший школьный возраст характеризуется стремлением разобратся в своих правах и обязанностях как гражданина страны, дать оценку событиям, происходящим в действительности, активно проявить к ним свое отношение, участвовать в жизни общества. По определению исследователей, старший школьный возраст является периодом социального самоопределения, формирования жизненной перспективы, морального сознания, активного включения в общественную жизнь, формирования духовных качеств гражданина и патриота (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Ширшов, Д. Б. Эльконин). Яркие художественные переживания в общении с искусством оказывают огромное влияние на формирование внутреннего мира старшеклассников, их гражданско-патриотических

убеждений. Художественная деятельность в этот период становится средством самовыражения, проявления своей индивидуальности, позиционирования своих убеждений.

Вместе с тем современная культура, характеризующаяся постоянным ускорением, расширением и обновлением информационного пространства, формирует нового человека, отличающегося психологически, социально, культурно от других поколений. Эти изменения выражаются в новых формах коммуникации (виртуальное общение) и языка (упрощенный сленг интернет-пространства или SMS-посланий), в прерывании связи поколений, в уменьшении (а иногда и исчезновении) авторитетности культурных ценностей прошлого, в трансформации многих традиционных нравственных норм, в распространении типологизированной массовой культуры, в уходе молодежи от решения жизненных проблем в виртуальную реальность. Современное состояние культуры представлено большим количеством возможных и одновременно существующих предпочтений и идеалов.

Ситуация усугубляется тем, что в жизни современных детей и молодежи доминирует стихийная художественно-эстетическая среда, которая складывается на основе массовой культуры, интернет-пространства, средств массовой информации. В условиях развернувшейся сегодня в средствах массовой информации информационной войны нередким становится агрессивное навязывание молодым людям «модных» субкультурных направлений и художественных «шедевров», которые очерняют историю нашей страны, подвергают сомнению культурные достижения нашего Отечества, искажают культурные смыслы и символы нашего народа.

В этой ситуации необходима разработка педагогических подходов, нацеливающих обучающихся на постижение художественных закономерностей, понимание транслируемых ценностей, определение собственной позиции в отношении культурного наследия и современной художественной практики.

В соответствии с этими установками актуализируется подготовка студентов педагогических вузов – будущих учителей школ и педагогов дошкольных образовательных организаций к воспитательной работе средствами искусства. В то же время в методиках преподавания искусства, осваиваемых студентами в вузе, этому аспекту уделяется незначительное внимание. Студенты изучают основы художественной и эстетической грамотности, знакомятся с приемами работы в разных техниках изобразительной деятельности, с методами организации детского художественного творчества. В процессе педагогической практики студенты осваивают способы проведения этических бесед с обу-

чающимися средствами искусства. Однако эти способы ограничиваются рамками тематического подхода: произведения искусства чаще всего используются в качестве наглядного средства в беседах, связанных с нравственной проблематикой. При этом задействование глубинных механизмов эмоционально-образного и ценностного восприятия художественных произведений происходит бессистемно, стихийно, зачастую случайно или формально.

В монографии обосновывается идея перехода от иллюстративного применения произведений искусства к вовлеченности личности обучающегося в переживание художественных образов и со-творческое восприятие транслируемых ими смыслов.

Первая глава посвящена проблеме педагогической организации художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных учреждениях. Художественно-эстетическая среда рассмотрена как эмоционально-образный контекст жизнедеятельности детей, реализующий их потребность в переживании эстетических чувств и стимулирующий на этой основе их развитие в эмоциональном, творческом и эстетико-культурном направлениях. Освещены вопросы подготовки студентов педагогических вузов к реализации воспитательного потенциала художественно-эстетической среды в работе с детьми.

Во второй главе рассмотрены подходы к реализации воспитательного потенциала искусства на основе развития у младших школьников эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений. Раскрыты художественные механизмы восприятия, связанные с сопереживанием, диалогическим осмыслением, эмоциональной и личностной вовлеченностью современных школьников в художественные образы – выразители нравственных ценностей. Представлены методические решения вовлечения младших школьников в диалог личностных и художественных смыслов в процессе художественно-творческой деятельности.

Третья глава посвящена идее реализации потенциала искусства в гражданско-патриотическом воспитании современных школьников на основе развития у них художественного интереса. Художественный интерес рассматривается как стимул к пониманию старшеклассниками транслируемых ценностей, постижению художественной специфики в выражении идей гражданственности и патриотизма, определению собственной позиции в отношении культурного наследия и современной художественной практики. Раскрыты возможности внеурочной деятельности для выбора предпочтительных для каждого старшеклассника способов выражения художественного интереса в соответствии с разными стадиями развития этого процесса: от доминирования форм,

связанных с художественным исполнительством, к акцентированию форм, включающих дискуссионные обсуждения произведений искусства и художественно-творческую самореализацию в процессе активного участия в жизни общества.

Материалы монографии – теоретические выводы и комплекс предложенных методических решений реализации воспитательного потенциала искусства в работе с детьми и молодежью – могут быть использованы в образовательном процессе педагогического вуза, в работе педагогов дошкольного образования, учителей предметной области «Искусство» и дополнительного художественного образования, в подготовке специалистов учебно-воспитательной работы на уровне начального и основного общего образования.

ГЛАВА 1. Создание художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных организациях

1.1. Развивающий потенциал художественно-эстетической среды в развитии личности ребенка

Идея привлечения художественно-образных средств к разностороннему и гармоничному развитию ребенка является традиционной для российской педагогики детства. Положительное влияние эстетики образовательного пространства на развитие детей обосновано в трудах российских мыслителей и педагогов прошлого (В. В. Зеньковского, П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого).

Эти выводы подкреплены искусствоведческими исследованиями о гармонизирующем воздействии эстетически организованной среды на человека. В трудах В. В. Бычкова, М. С. Кагана описаны специфические механизмы влияния эстетически оформленной окружающей обстановки на создание атмосферы эмоционального комфорта. Подчеркивается, что получение удовольствия, наслаждения при восприятии красоты окружающего пространства является потребностью человека и сущностным качеством человеческой природы. Упорядоченность и организованность формы играют огромную роль во всякой жизнедеятельности человека (неслучайно слово «культура» первоначально означало «возделывание», «упорядочивание»). Организованность любой воспринимаемой системы становилась на протяжении истории знаком, символом ее освоенности человеком, ее понятности, доступности, соразмерности его собственным способностям и умениям. Эстетически организованная, т. е. упорядоченная, структурированная, гармоничная в соотношении формы и содержания, среда является своеобразным «внутренним сигналом», интуитивно воспринимаемым человеком, о безопасности, доброжелательности, эмоциональной комфортности окружающего пространства, что вызывает ответную эмоционально-положительную реакцию, переживание «счастливого равновесия с миром» (по выражению М. С. Кагана [72, с. 107]).

Особое значение эстетика окружающего пространства имеет в дошкольном детстве. Повышенная эстетическая восприимчивость детей выражается в чувствительности к организованному, упорядоченному, эстетически ценному окружению. Эстетика оформления до-

школьного учреждения выступает важнейшим условием ощущения ребенком психологической защищенности, эмоционального комфорта, что напрямую связано с успешностью развития его познавательных процессов.

В документах дошкольного образования распространено понятие «предметно-пространственная среда». Это понятие применительно к дошкольным образовательным организациям включает наличие помещений в соответствии с санитарными нормами, организацию в группе детского сада разных зон: для обучения, игр, отдыха детей, а также наличие соответствующей мебели, игрушек, дидактических материалов. Данное понятие включает материальные условия, влияющие на физическое и психическое развитие детей, на их обучение и воспитание. К материальным условиям относятся обустройство помещений, наполняющая их мебель, оформление зон для активной деятельности детей и их отдыха. В санитарных требованиях мебели для учения и игр в соответствии с возрастом детей, зонированию пространства для активной деятельности детей и их отдыха, уединения, насыщение образовательной среды оборудованием для игр на развитие крупной и мелкой моторики, дидактическими материалами, предметами в оформлении группы и т. д.

В современных требованиях к качеству дошкольного образования подчеркивается важность эстетичного вида помещений, мебели, предметов оформления. Выделяются как значимая позиция в оценке качества образования насыщение образовательного пространства наглядностью, необходимой для обучения детей, организация деятельности детей и взрослых по украшению и тематическому оформлению группы, а также наличие выставок детского творчества, рисунков и поделок детей в группе детского сада [193, с. 14].

Значимость эстетики окружающего пространства в дошкольном возрасте отмечается в психологических исследованиях. Так, в работе психолога С. Л. Братченко исследуется связь между эстетикой образовательного учреждения (общий облик, архитектура, убранство, уютность и гармоничность окружения) и ощущением ребенком этой среды как «своей», как «своего дома». Грамотная эстетическая организация образовательного пространства, по мнению ученого, выстраивает в сознании ребенка образ гармоничного и доброжелательного к нему окружающего мира и является основой для осуществления естественным образом процессов его развития и воспитания [25, с. 78].

В работах психологов В. А. Петровского, Л. М. Клариной, С. Л. Новоселовой сформировалось понимание предметно-пространственной

среды как рационально организованной в пространстве и времени обстановки, насыщенной разнообразными предметами и игровыми материалами. Учеными подчеркивается значение в дошкольном возрасте эмоционального фона, который способствует «стимуляции познавательной активности, созданию и поддержке ситуации успеха у ребенка в деятельности» [52, с. 125]. На сохранение психологического здоровья детей влияют «содержание материалов и оборудования, их размещение, планировка помещений, их цветовые характеристики, призванные вызывать положительные эмоции, обеспечивать защищенность и комфортность» [52, с. 405].

Например, эстетическая привлекательность образовательного пространства в сочетании с его упорядоченностью и рациональностью успокаивают ребенка, снижают тревожность, гармонизируют его эмоциональное состояние. Продуманные в соответствии с возрастными особенностями детей выбор мебели, расположение шкафов, полок, ниш, в которых размещены дидактические и игровые материалы, составляют интересную и доступную для ребенка микросреду и предполагают свободу передвижения, что способствует эмоциональному укреплению, укрепляют чувство уверенности в себе и защищенности.

Зонирование пространства группы дисциплинирует детей, создает комфорт в определении себя и своих интересов. Это упорядочивает и разграничивает пространство для игр, отдыха, экспериментов, занятий разными видами деятельности. Комфортность для ориентации детей в пространстве группы создается с помощью размещения своеобразных путеводителей для детей – всевозможных фотографий, игрушек, картинок, символизирующих предназначение каждой зоны.

Эффективно формирование функциональных зон с помощью цвета, который способен вызывать у детей определенные эмоции и настроения, ориентировать их в предназначении пространственных зон. Так, в помещениях для сна или отдыха психологически уместна колористическая гамма, создающая атмосферу покоя и равновесия (достигается с помощью светлых холодных оттенков). В помещениях, где дети находятся короткое время (например, в раздевалках, внутренних переходах, лестничных клетках), уместны насыщенные цвета, которые активизируют детей, создают разнообразие эмоций и ощущений (рекомендуются теплые оттенки оранжевого, охристого, зеленого цветов). Психологи подчеркивают необходимость цветового разнообразия в окружении детей для обогащения их зрительного опыта, тесно связанного с эмоциональной сферой.

Организация зон отдыха в пространстве группы является обязательным требованием при проектировании предметно-пространственной сре-

ды. Это связано с необходимостью эмоциональной разгрузки ребенка-дошкольника, психика которого является неокрепшей, подвержена эмоциональным перегрузкам. В зоне отдыха важна психологически комфортная обстановка, что достигается с помощью цветовых решений и эстетической привлекательности находящихся в этой зоне предметов. Эта зона предполагает возможность для уединения ребенка, для отдыха или занятий предпочтительным для него в данный момент делом. Для отграничения зоны отдыха от остального пространства используются легкие переносные материалы: ширмы, занавески из лент или пластиковых трубочек, тканевые домики (по типу палаток) и пр. Важна эстетическая привлекательность этих материалов и их соответствие своему предназначению (они не должны быть как монотонными и невзрачными, так и навязчиво яркими и контрастными в цветовом отношении).

В современных детских садах придается большое значение дизайну мебели для детей. Особенно востребована мебель-трансформер, которая предусматривает смену уровней доступности для детей разных возрастов, изменения в индивидуальном или групповом использовании, смену твердых и мягких поверхностей. Разработка дизайнерских решений такой мебели представляет достаточную сложность, но это оправдывается результатом – созданием условий для свободного проявления ребенком своих предпочтений, ощущением детьми защищенности и комфорта.

В дошкольных образовательных учреждениях уделяется внимание сменяемости элементов оформления группы в соответствии с определенной тематикой, отражающей разнообразные события (смену времен года, календарные праздники, дни рождения, разнообразные даты и пр.). Тематическое оформление группы в соответствии с определенными событиями укрепляет связь детей с окружающим их миром, способствует их органичному включению в культуру и жизнь социума, к которому они принадлежат.

Особое внимание в дизайне группы уделяется наличию предметов искусства, которые также сменяются в зависимости от календарных событий. В детских садах особую роль в оформлении группы играет декоративно-прикладное искусство. Оно является носителем нравственных ценностей социума, к которому принадлежат дети, воспитывает у них уважение к труду окружающих людей, формирует эстетический вкус.

Предметы декоративно-прикладного искусства в интерьере детского сада являются для детей стимулом к самостоятельной творческой деятельности. Творческая активность, возможность выразить свои чувства и эмоции в практической деятельности закладывают ос-

новы психического здоровья ребенка. Большое значение придается насыщению среды детского сада продуктами детского творчества: рисунками, поделками. В профессиональную культуру педагога детского сада обязательно входят способность поддержки творческой деятельности детей, умение грамотного с эстетической точки зрения оформления выставок детского творчества. Одобрение и внимание со стороны взрослых к детскому творчеству придает детям уверенность, мотивирует к разнообразным способам творческого самовыражения.

Для развития познавательной активности детей особое внимание уделяется эстетичному виду разнообразной наглядности. Знания о мире, представленные в виде ярких образов в разных видах наглядности, вызывают интерес у детей и легко усваиваются ими. Эстетическая привлекательность книг, журналов, альбомов с разнообразной информацией об окружающем мире является важным условием развития сначала любознательности, а затем и любознательности у детей. При этом творческие работы детей украшают интерьер детского сада и насыщают группу «особой энергетикой, позволяют дошкольникам понять свои возможности в преобразовании пространства» [52, с. 410].

Требования к организации предметно-пространственной среды, открывающей детям возможности физического, эмоционального, социального и интеллектуального развития, определяют понятие «качество образовательной работы дошкольной организации». Эти требования уточняются в различных документах, обозначающих санитарно-гигиенические нормы и оптимальные подходы к эстетическому оформлению окружающей ребенка обстановки. Во многом реализация этих требований связана с деятельностью воспитателя, который призван «одушевить» для ребенка окружающую среду, став для этого «дизайнером, декоратором, кукольником, портным, художником, конструктором, психологом, мастером» [52, с. 411]. В соответствии с современными требованиями педагог выступает создателем для ребенка среды детского сада как «своей», как «своего дома» (по выражению С. Л. Братченко). Важнейшую роль в создании у детей чувства уюта, спокойствия и гармонии играют умения эстетического оформления группы детского сада.

Таким образом, мы можем констатировать утвердившуюся в российской педагогике детства идею о значимости эстетики образовательного пространства для развития ребенка в *эмоционально-психологическом аспекте* – в создании его эмоционального комфорта и благополучия.

В то же время в трудах российских исследователей в понимании эстетически организованного образовательного пространства вкладыва-

вается более широкое значение, чем только дизайн окружающей обстановки. Показательно, что в российской педагогике утвердился термин «художественно-эстетическая среда», что включает в сферу рассмотрения произведения искусства как образный контекст развития ребенка.

Понятия «художественное» и «эстетическое» тесно связаны, но имеют различия. Эстетическое восприятие основано на опыте личных переживаний и охватывает все, что связано с чувствами и эмоциональными переживаниями человека: окружающая природа, предметный мир, человеческие отношения. Сфера художественного – это сфера искусства. Искусство усиливает внимание к эстетическим проявлениям жизни, но при этом обладает своим условно-образным языком. Художественное восприятие и художественное творчество подразумевают владение языком искусства, понимание средств художественной выразительности. По мнению исследователя Е. Ф. Командышко, в едином воспитательном процессе художественный и эстетический компоненты находятся в диалектической «круговой» взаимосвязи. Отсюда и правомерность использования понятия «художественно-эстетическое» применительно к характеристике образовательной среды. Такая трактовка подразумевает эмоционально-образное влияние на ребенка и эстетики его окружения, и произведений искусства, открывает перспективу к формированию «подлинно высоких ценностно-ориентационных представлений и творческой активности» [84, с. 92].

Само понятие «художественно-эстетическая среда» оформилось как научная дефиниция в исследованиях представителей научной школы А. И. Бурова – Л. П. Печко (ученые и докторанты Института художественного образования Российской академии образования: Е. Ф. Командышко, Н. Г. Куприна, А. Ж. Овчинникова, Е. П. Олесина, О. В. Стукалова, А. И. Яфальян). В основу их исследований легла идея А. И. Бурова об искусстве как среде и источнике «формирования целостного, с многообразными свойствами человека», об общем развитии личности как цели эстетического воспитания [27, с. 155].

В исследованиях представителей научной школы А. И. Бурова была сформулирована позиция о недостаточности существовавшего подхода, в котором эстетический компонент был сведен, по сути, к оформлению окружающей обстановки. Более того, по мнению Л. П. Печко, эстетический аспект среды образования и развития личности «выступает не только как значимый, но, по сути, как решающий в сложном переплетении внешних средовых и внутренних психологических условий и процессов культурного роста личности» [144, с. 45]. По замечанию О. В. Стукаловой, изучение опыта лучших российских

педагогов прошлого показывает, что значимой составляющей их педагогического успеха была именно опора на создание эстетической среды как особой творческой атмосферы, способствующей развитию эстетического сознания, воспитанию гуманистических идеалов личности, расширению культурных ориентаций, освоению социального опыта [175, с. 110].

В трактовке ученых Института художественного образования РАО (далее – ИХО РАО) содержательное наполнение понятия «эстетическая среда» значительно расширилось, включив в себя, наряду с предметно-пространственным, ценностно-смысловой, эмоционально-психологический, творческий компоненты. В статье Е. Ф. Командышко указывается на обоснование исследователями ИХО РАО в качестве основного критерия эстетической среды – «ее ориентации на личность обучающегося, включаемую в процессы вживания и проживания в культуре, культурном контексте (при восприятии искусства, реальности), в художественном творчестве» [83, с. 34].

По определению Л. П. Печко, художественно-эстетическая среда образовательного учреждения трактуется как «пространственно-временное, содержательно-культурное поле, педагогически функционирующее, которое обладает определенным внешним, предметно-материальным и конструкционным обликом, имеющим эстетические характеристики, а также эстетической атмосферой, создаваемой активностью педагогов и учащихся» [147, с. 15]. Ученый выделяет следующие педагогические функции художественно-эстетической среды: реализация в средовом контексте достижений культуры через проекцию на развитие конкретного ребенка; развитие эстетического сознания у обучающегося, его творческих и природных способностей, освоения знаний в области художественной и эстетической культуры; овладение способами культурно-эстетического общения [147, с. 16].

Отметим, что «атмосфера эстетического общения» определяется Л. П. Печко как доминанта художественно-эстетической среды образовательного учреждения, влияющая на характер и значение эстетической обстановки в целом. Ученый даже разделяет характеристики «эстетичный» и «эстетический» применительно к среде образовательного учреждения. «Эстетичность» среды, по ее мнению, связана с материальной составляющей (хороший ремонт, удобная и красивая мебель и пр.). Истинная эстетическая среда возникает тогда, когда ее сердцевинной становятся искусство и увлечение им педагогов и воспитанников. Необходим «постоянный обмен опытом эстетического восприятия, выбора, оценки, отношения, суждения, переживания, вживания, от-

клика, сотворчества и творчества (в целом – эстетическими ценностями личности» [147, с. 15].

В определении ученого, эстетическое общение детей и взрослых – это ситуации совместного эстетического переживания, обмена эмоциональными реакциям, а также ориентирования в эстетических предпочтениях. Такие ситуации возникают в атмосфере увлеченности, открытости, доверия, эмоциональной поддержки. Особенно ценным для формирования нравственно-эстетических ориентиров у детей является эстетическое общение при восприятии художественных произведений, в результате которого сюжеты и герои художественных произведений становятся частью индивидуального опыта ребенка. Умело подобранные взрослыми произведения искусства, увлечение им педагогов и детей в эстетическом общении составляют образный контекст нравственного развития детей [141, с. 7].

Эстетическому общению при восприятии произведений искусства свойственна эмоциональная напряженность. Эмоциональность присуща искусству, как присуща и психическому строю ребенка дошкольного возраста. Открытие ребенком нравственных смыслов, воплощенных в художественных образах, происходит через их эмоциональное переживание. С этой точки зрения эстетическое общение представляет собой соответствующий природе ребенка процесс формирования нравственных ориентиров.

Эмоциональность, свойственная эстетическому общению, приобретает особое звучание в контексте проблемы формирования нравственных ценностей у растущего человека. Признанным в психологических исследованиях является положение о том, что определяющее значение для формирования индивидуальной системы нравственных ценностей имеет эмоциональное проживание человеком нравственных чувств, отношений, ситуаций. В частности, Л. С. Выготский, отводя эмоциям роль своеобразного координатора внутреннего поведения человека, предлагает опираться именно на эмоциональные реакции в процессе воспитательного воздействия на ученика: «если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти эмоциональные реакции оставили след в ученике» [37, с. 102].

В теории «пиковых» эмоциональных ситуаций А. Маслоу делается вывод о необходимости ярких эстетических переживаний для формирования нравственных основ личности. По его мнению, присущие любому эстетическому феномену праздничность, заразительность создают образное впечатление, переживание личностной значимости места и времени встречи с художественным или культурным явлением, обогащают ученика «пиковыми предельными» эмоциями, яркими

волнениями, что закладывает основы его личной системы нравственных координат [117, с. 92].

Для ребенка-дошкольника в силу его эмоциональности и эстетической восприимчивости особенно важен опыт художественного переживания для развития его нравственной сферы. Именно этот аспект художественно-эстетической среды, связанный с яркими эмоциональными переживаниями в эстетическом общении, имел в виду выдающийся российский педагог Ш. А. Амонашвили, утверждая значение атмосферы эмоционального общения детей и взрослых: «вот создай эту среду и этот целенаправленный воспитательный процесс – и получишь нужного человека» [2, с. 85].

Вышесказанное позволяет нам выделить важнейший компонент в структуре понятия «художественно-эстетическая среда» – *ценностно-смысловой*, связанный со становлением у детей культурно-ценностных ориентиров в эстетическом общении на основе окружающих эстетических объектов и произведений искусства – выразителей ценностей культуры.

Эмоциональную атмосферу образовательного учреждения создает предметно-пространственное окружение, выполняющее роль фона и образного источника, стимулирующего освоение обучающимися нравственных ценностей, носителем которых являются включенные в него произведения искусства. Разнообразные эстетические объекты, творения искусства или хорошие репродукции картин заставляют «дышать» художественно-эстетическую среду образовательного учреждения. Однако прежде всего эмоциональная атмосфера складывается из многообразных, ярко привлекательных форм жизни и эмоциональной насыщенности самих мероприятий и занятий.

В исследованиях ученых ИХО РАО подчеркивается первостепенная роль педагога в создании эмоциональной атмосферы занятия или мероприятия – его педагогическое мастерство, вдохновение, творческая интуиция, эмоционально выраженная личная позиция в обсуждаемой проблеме. Учитель, искренно передающий свои пристрастия, мнения, опыт знаний, оценок и действий, вовлекает и обучающихся в эмоциональные реакции, обсуждение и размышление, активную игру творческого воображения. На этом основании важнейшую роль в эстетическом общении играет учитель, закладывающий основу эстетических, культурных потребностей, установок, ценностных ориентаций. Только при активном, заинтересованном участии учителя в эстетическом общении произведения искусства из объекта внешней среды, части интерьера становятся ценностью эстетического мира ребенка, со-

действуют формированию его эстетического сознания и культурных ориентаций [141, с. 19].

В статье Е. П. Олесиной подчеркивается первоочередность задачи педагога на занятиях искусством – «создать такую эстетическую и эмоциональную среду, которая пробудила бы в обучающихся эмоции, чувства, раскрепостила бы их, активизировала, постепенно подготовила бы к восприятию искусства». По мнению автора, это «отправной пункт, точка отсчета, которая с первых минут занятия создает условия, необходимые для “погружения” в мир искусства». Атмосфера взаимного доверия, заинтересованности, творческого созидания, эмоциональной поддержки – тот «кислород», без которого не будет действовать методические и дидактические разработки [138, с. 106].

Эмоциональная среда урока, занятия или мероприятия, понимаемая как система творческих отношений между педагогом и воспитанниками, – необходимое условие для развития у обучающихся интереса к искусству, творческому процессу. «Именно живое человеческое чувство заставляет пульсировать эстетическое сознание ученика и взрослого, излучая в окружающую атмосферу общения ценностный ореол и образные цепи культурной, художественной информации, которые всеми воспринимаются, “вдыхаются”, порождая эстетическую радость, чувство и потребность культурного соучастия, творчества» [147, с. 15].

В тесной связи с рассмотренным ценностно-смысловым компонентом мыслится *творческий компонент* художественно-эстетической среды. В работах российских педагогов-исследователей подчеркивается, что ребенок может воспринимать те нравственные ценности, которые он эмоционально пережил и прочувствовал в своем практическом опыте. Таким опытом является его собственная художественная деятельность, через которую происходит эмоционально-личностная вовлеченность ребенка в нравственные ситуации, отраженные в произведениях искусства. Именно в творческой деятельности ребенка происходит «обживание» художественных произведений и эстетических объектов, которые составляют ценностно-смысловой контекст в его нравственном становлении.

На необходимость практического анализа содержания произведений искусства в собственной творческой деятельности указывали известные российские педагоги-исследователи. В работах А. В. Бакушинского [8], А. А. Мелик-Пашаева [122], Б. М. Неменского [131] обоснованы и описаны методы активизации личностного опыта ребенка в его собственном творчестве при восприятии произведений искусства.

В дошкольном возрасте восприятие и интерпретация ценностного содержания произведений искусства наиболее естественным образом

происходят в продуктивной деятельности детей. Выразить свои эмоции и определить свое отношение к героям и сюжетам произведений искусства ребенку проще всего через собственное творчество. Положение о значимости единства процессов восприятия детьми художественных образов и созидания на этой основе собственных продуктов творчества было сформулировано в исследованиях А. В. Бакушинского [8]. В дальнейшем это положение разрабатывалось российским исследователем А. А. Мелик-Пашаевым [122], а в работе Б. М. Неменского было сформулировано как один из «законов» педагогики искусства [131].

Особую роль в мотивации детей к творчеству играет декоративно-прикладное искусство. Вовлечение детей в декоративно-прикладную деятельность открывает для них возможность участия в оформлении среды детского сада. В работе О. В. Стукаловой подчеркивается, что привлечение детей к оформлению образовательного учреждения создает приподнятую, радостную атмосферу, насыщенную «красочным, свежим видением мира, юмором, оригинальностью, искренним и живым чувством красоты» [175, с. 114]. В исследовании Л. П. Печко также отмечается, что насыщение образовательного пространства живым творчеством детей создает эмоционально яркую и содержательную атмосферу детского образовательного учреждения и условия для «решения даже сложных воспитательных проблем, стоящих перед коллективом» [147, с. 16].

При анализе творческого компонента художественно-эстетической среды важно учитывать исследования, связанные с рассмотрением специфики творческой образовательной среды. Данное понятие введено в научный обиход Я. Корчаком, который рассматривал творческую среду как альтернативу догматической и карьерной. В трактовке Я. Корчака творческая среда характеризуется отсутствием авторитарного стиля общения и мотивирует личность к активному освоению действительности на основе открытости и свободы своих суждений и поступков. По мнению Я. Корчака, это «идейная воспитывающая среда», открывающая возможности развития творческого и личностного потенциала обучающихся.

Факторы, обеспечивающие создание творческой образовательной среды, исследованы и описаны в работе В. А. Ясвина [211]. Определяющими факторами, по мнению ученого, являются такие, как положительное подкрепление инициативы ребенка, отсутствие отрицательного оценивания продуктов его творчества, поддержка индивидуальных проявлений в его творческом самовыражении, субъект-субъектный тип взаимодействия педагога и обучающегося [211, с. 192].

Творческая образовательная среда включает в себя самые разнообразные виды творческих проявлений, в том числе техническое творчество, изобретения для применения в разных жизненных сферах. В то же время выводы относительно организации творческой образовательной среды важны и при разработке творческого компонента художественно-эстетической среды, подразумевающего творчество в художественной сфере и сфере дизайна образовательного пространства.

Изучение и обобщение литературы по проблеме исследования позволили выделить основные компоненты художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении.

Эмоционально-психологический компонент связан с созданием эмоционального комфорта и благополучия детей в эстетически организованном образовательном пространстве. В дошкольном возрасте это напрямую связано с физическим здоровьем, успешностью познавательных процессов, формированием здоровых душевных качеств.

Творческий компонент связан с развитием художественно-творческой активности детей по оформлению образовательного пространства. Участие детей в художественном оформлении образовательного пространства развивает их стремление к поддержанию порядка и красоты в своем окружении, создает приподнятую, атмосферу радости и увлеченности творческой деятельностью.

Ценностно-смысловой компонент направлен на становление у детей культурно-ценностных ориентиров в эстетическом общении на основе окружающих эстетических объектов и произведений искусства – выразителей ценностей культуры. В эстетическом общении сюжеты и герои художественных произведений становятся частью индивидуального опыта ребенка. Умело подобранные взрослыми произведения искусства составляют образный контекст нравственного развития детей.

В иерархии компонентов художественно-эстетической среды ценностно-смысловой компонент является обобщающим по отношению как к творческому, так и эмоционально-психологическому компоненту в структуре художественно-эстетической среды. Трактовка художественно-эстетической среды как образного контекста в развитии ребенка приводит к следующей логике в соотношении выделенных компонентов: от *эмоционально-психологического*, обеспечивающего эмоциональное благополучие детей в эстетически организованном предметно-пространственном окружении – через *творческий*, связанный с развитием художественно-творческой активности детей в совместной с взрослыми деятельности по художественно-эстетическому оформлению образовательного пространства, – к *ценностно-смысловому*, направлен-

ному на формирование культурно-ценностных ориентаций у детей в эстетическом общении и художественно-творческом взаимодействии с педагогами и родителями при восприятии окружающих эстетических объектов и произведений искусства.

1.2. Формирование готовности к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных организациях у студентов педагогического вуза

Способность к созданию развивающей художественно-эстетической среды в детском образовательном учреждении – одна из важнейших составляющих профессиональной вузовской подготовки педагога периода детства. В описании трудовых действий в Профессиональном стандарте педагога дошкольной образовательной организации акцентируется участие в проектировании психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Художественно-эстетическому компоненту образовательного пространства уделяется значительное внимание в международной мониторинговой методике комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях [193].

Для рассмотрения проблемы формирования готовности к созданию художественно-эстетической среды в образовательном учреждении у студентов педагогического вуза важно проанализировать характеристику самого понятия «готовность».

Понятие «готовность» относится к разряду многомерных понятий, рассматриваемых с различных точек зрения в психолого-педагогической литературе. Б. Г. Ананьев, который ввел данное понятие в научный обиход, трактовал его как проявление способностей к определенному рода деятельности [4]. Такая трактовка лежит в русле деятельностного подхода и поддерживается многими исследователями [158]. В зависимости от видов деятельности, к которым осуществляется подготовка индивида, возникают разные виды готовности (например, готовность ребенка к школе, готовность школьников к профессиональному самоопределению и пр.) с соответствующим содержательным наполнением. В контексте деятельностного подхода в научной педагогической литературе рассматривается проблема готовности (или неготовности) к выполнению обучающимися определенной деятельности.

Дополнительные аспекты в рассмотрении готовности как наличия определенного уровня способностей к какой-либо деятельности выделяются в рамках системного подхода, где акцентируется процесс осо-

знания своих возможностей и их реализации в осуществляемой деятельности. В частности, в работе И. В. Арндачук, рассматривающей готовность с позиции системного подхода, выделяются биографический и активационный компоненты, наряду с принятыми в описании готовности мотивационным, познавательным, эмоциональным и волевым [5].

Рассмотрение готовности как проявления способностей к определенной деятельности указывает на тесную взаимосвязь данных понятий. При этом состояния «быть готовым» и «быть способным» к определенной деятельности не являются тождественными [105, с. 58]. «Быть способным» означает обладать способностью как предпосылкой для успешного осуществления деятельности, «быть готовым» – значит иметь определенное состояние, тождественное установке личности. С этой точки зрения готовность выступает как «первичное фундаментальное условие выполнения любой деятельности» [99, с. 197].

Эта позиция наиболее очевидно проявляется в контексте функционального подхода, где понятие «готовность» анализируется с точки зрения сформированности определенных психических функций личности в качестве необходимого условия успешной деятельности. Способность индивида активизировать в работе данные психические функции характеризует его готовность к определенной деятельности [19]. По мнению исследователя Р. Д. Санжаевой, «адекватная мобилизация всех психофизиологических систем человека возникает именно тогда, когда содержание и последовательность предстоящих действий ему хорошо известны, и он подготовлен к их выполнению. Готовность проявляется тогда, когда человек может оценить ситуацию и действовать в ней адекватно и поэтому результативно» [165, с. 13].

Личностно-деятельностный подход в трактовке данного понятия характеризуется доминированием личностной составляющей. В работе В. Ф. Жуковой готовность связывается с отношением личности к деятельности, которую она осуществляет, с ее позицией относительно этой деятельности. В контексте личностно-деятельностного подхода готовность рассматривается как психологическое состояние настроенности личности на определенную деятельность. При этом состояние подготовленности к деятельности зависит от личностных предпосылок – свойств личности и ее психических процессов, определенного набора качеств, характерных для данной личности, предпосылок к деятельности, имеющих у личности (ее индивидуальных, субъектных характеристик), что способствует успешному выполнению поставленных перед ней задач. Таким образом, с позиции личностно-деятельностного подхода готовность трактуется и как психологическое состояние, и как качество личности, некие ее константные характеристики [58].

Константность личностных характеристик в описании готовности личности к какой-либо деятельности акцентируется в контексте ценностного подхода. Данный подход выступает основанием для более углубленного анализа морального и профессионального аспектов готовности, ценностных ориентаций личности, ее социально обусловленной направленности при формировании готовности к определенному виду деятельности. Позиция ценностного подхода в понимании готовности близка трактовке этого понятия в философской литературе как состояния сознания личности: «любая деятельность программируется и направляется сознанием, которое выступает в качестве причины человеческих действий» [191, с. 64].

Различные аспекты готовности как качества (или комплекса качеств) личности, влияющего на осуществляемую ею деятельность, изучены в психологических исследованиях. Готовность рассматривается как психологическая установка личности к совершению определенной деятельности (Д. Н. Узнадзе [183]), как личностное новообразование, как комплекс внутренних и внешних состояний, способностей и намерений человека (В. А. Крутецкий [97], В. А. Сластенин [171]), как целенаправленное поведение человека, основанное на интеграции предшествующего общественного и индивидуального опыта.

В зависимости от рассматриваемых аспектов выделяется мотивационная, психологическая, практическая, морально-психологическая (К. М. Дурай-Новакова [54]) готовность. В. А. Сластенин наряду с психологической и практической готовностью выделял научно-теоретическую, психофизическую и физическую [171].

С точки зрения устойчивости результата формирования готовности описана ее градация: заблаговременная готовность, временная (на данный момент), ситуативная, длительная (трактуемая как устойчивая характеристика личности) (Л. С. Нерсисян [133]).

Готовность как интегративное проявление личности рассматривается в ряде социально-психологических и педагогических исследований. В этом случае акцентируются когнитивный, коммуникативный и творческий аспекты. Так, по мнению Я. Л. Коломенского, когнитивный компонент готовности к деятельности является неотъемлемым в процессе передачи и получения информации. Выделяются его содержательные и функциональные (связанные со способностями индивида к познавательной деятельности) составляющие. При этом наиболее значимыми для принятия и переработки информации выступают такие когнитивные функции, как память и внимание [81].

Коммуникативный компонент готовности обеспечивает возможность объективного познания в процессе взаимодействия в передаче и

получении информации [171]. Коммуникативный компонент включает аксиологическую составляющую, связанную с правилами взаимодействия, необходимыми для получения обратной связи. Основу этих правил составляют: проявление внимания и интереса к собеседнику, тактичность, толерантность к иной точке зрения, соответствие типу общения и пр.

Мотивационный компонент готовности основан на осознанных потребностях в получении и обмене информацией, общении, достижении успешных результатов деятельности, приобретении социального признания. Изучению мотивационного компонента готовности посвящено значительное количество исследований (В. И. Богословский [15], В. А. Извозчиков [68], О. Н. Шилова [199]).

Обобщение психолого-педагогической литературы приводит к следующим выводам. Готовность трактуется как фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности, что подразумевает наличие у личности комплекса способностей, необходимых состояний и проявлений. Готовность к деятельности характеризуется: ценностным отношением и мотивацией к данной деятельности (мотивационная готовность), пониманием специфики данной деятельности (когнитивная готовность), владением технологиями и инструментами для ее осуществления (коммуникативно-деятельностная готовность).

Применительно к деятельности по созданию художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении данные характеристики представляются следующим образом.

Мотивационная готовность определяется стремлением будущих педагогов детства к развитию способности в реализации развивающего потенциала художественно-эстетической среды в работе с детьми.

Важными являются полученные студентами в рамках предметов педагогики и психологии сведения об особом значении художественно-эстетического развития ребенка. В психолого-педагогической литературе (труды Л. С. Выготского, Г. Гарднера, Ж. Пиаже) сложилось представление о природе детства, которая характеризуется эмоциональностью и особой эстетической восприимчивостью. Эстетические и художественные образы складываются в сознании ребенка в его первую картину мира, на их основе формируются представления о миропорядке, определяются нравственные и культурные ориентиры ребенка. Природа детства диктует необходимость образного переживания и обогащения художественно-эстетического опыта как основы развития личности. Художественно-эстетическая среда является необходимым и адекватным природе ребенка эмоционально-образным кон-

текстом для его всестороннего развития и выстраивания гармоничных взаимоотношений с окружающим миром.

Понимание студентами этих положений мотивирует их к совершенствованию профессиональных умений в создании художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении.

Когнитивная готовность включает сформированные представления о компонентах художественно-эстетической среды и их влиянии на развитие детей. На основе анализа литературы и с учетом специфики дошкольного учреждения нами выделены эмоционально-психологический, творческий ценностно-смысловой компоненты. Важно донести до студентов позицию российских исследователей о недостаточности понимания эстетической среды только как оформления окружающей обстановки. Важны выводы представителей научной школы А. И. Бурова – Л. П. Печко о том, что истинная эстетическая среда в образовательном учреждении возникает на основе эстетического общения детей и педагогов в атмосфере эмоциональной вовлеченности в восприятие и обсуждение произведений искусства. В эстетическом общении дети переживают и принимают нравственные ценности, отраженные в художественных произведениях. Ситуация эстетического общения возникает при обмене впечатлениями и опытом восприятия, в условиях эмоциональной поддержки ребенка со стороны взрослых.

Коммуникативно-деятельностная готовность предполагает владение будущими педагогами продуктивными технологиями в реализации возможностей художественно-эстетической среды в разностороннем развитии детей в условиях дошкольного учреждения.

Программа вузовского курса «Изобразительное искусство с практикумом» реализует задачи развития у студентов основ художественной и эстетической грамотности, освоения методов организации детского художественного творчества, приемов работы в разных техниках изобразительной деятельности. В задачи курса входит подготовка студентов к работе с детьми по оформлению образовательного пространства. В распоряжении студентов многочисленные методические разработки: по организации творческой деятельности детей в группе детского сада (Т. С. Комарова [85]), по совершенствованию цветового восприятия, по обучению рисованию различными техниками (Г. Г. Григорьева [44]), работе с природным и бросовым материалом.

В рамках курса студенты знакомятся с методами художественного образования, разработанными российскими педагогами-исследователями.

Метод эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалецкий) направлен на выстраивание занятий по аналогии с формой музыкального произведения: вступление – главная тема – разработка – кульмина-

ция – завершение. Главное в этом методе – постепенное нарастание эмоционального переживания, которое приводит к кульминации, связанной с сильными и яркими эмоциями. Суть метода – создание яркого эмоционального впечатления у детей от занятия как запоминающегося события в их жизни. Несмотря на то, что метод эмоциональной драматургии разработан Д. Б. Кабалевским для музыкальных занятий, он применим и на комплексных тематических занятиях по изобразительному искусству. В этой ситуации яркая эмоциональная кульминация, достигнутая разнообразными средствами в начале занятия при вовлечении детей в обозначенную тему, становится стимулом для творчества детей – при воплощении пережитых эмоций в собственных рисунках или поделках.

Метод рассуждения о произведении (Д. Б. Кабалевский) основывается на таких особенностях детского восприятия, как возможность свободного фантазирования по поводу сюжета и героев произведения. Ребенок, особенно дошкольного возраста, обладающий поверхностными знаниями в области композиционных закономерностей и средств художественной выразительности, гораздо свободнее, чем взрослый, способен ассоциативно соотносить образное содержание произведения со своими жизненными впечатлениями или уже знакомыми художественными образами. Ребенок может досочинить или даже пересочинить сюжет произведения в соответствии с собственным его пониманием. По мнению Д. Б. Кабалевского, ценность таких «околохудожественных» размышлений заключается в эмоциональной заинтересованности ребенка в воспринимаемом произведении, личностной вовлеченности в общение с художественными образами [70].

Близким к методу размышления над произведением является метод широких ассоциаций (Б. М. Неменский). Данный метод также направлен на развитие художественного восприятия при активизации жизненного опыта ребенка, его разнообразных, в том числе художественно-образных, впечатлений. Данный метод связан с обращением на занятии к произведениям, воплощающим в своих образах сходные сюжеты или жизненные коллизии в материале разных искусств. По мнению Б. М. Неменского, художественное развитие детей предполагает не только обретение знаний и умений, но и обогащение опыта детей переживанием различных жизненных ситуаций, воплощенных в художественных образах [131, с. 28]. Активизация личностного опыта происходит через эмпатию к художественным образам, переживание сюжетов и героев произведений в соотношении с опытом собственных жизненных впечатлений и аналогий с художественными образами других произведений.

Метод уподобления герою произведения (Б. М. Неменский) основан на понимании сюжетов и образов произведения искусства, исходя из жизненного опыта. Б. М. Неменский считал, что уподобление автору или герою произведения, эмпатическое проживание художественного образа является основой художественного восприятия. В этом случае произведение искусства становится для ребенка своеобразным собеседником: напоминает о событиях его собственной жизни, заставляет задуматься над своими поступками.

Метод художественных ассоциаций в анализе средств выразительности (А. А. Мелик-Пашаев [120]) направлен на формирование у детей умений содержательного анализа художественных структур с помощью художественных сопоставлений и аналогий с другими видами искусства. Дети, подбирая такие ассоциации из произведений других видов искусства, вовлекаются в анализ художественной формы, средств выразительности, формируя представления о единстве формы и содержания в художественных произведениях.

Данные методы широко используются в российской педагогике художественного образования, открывая возможность эстетического общения с детьми на понятном для них уровне собственного опыта переживаний и жизненных впечатлений. У детей возникает отношение к художественным образам как своеобразным собеседникам, что вовлекает ребенка в процесс заинтересованного и увлеченного размышления над сюжетом и героями. В итоге дети «начинают воспринимать искусство так, как само это художественное восприятие трактуется сегодня в современных педагогических концепциях: художественное восприятие всегда является восприятием-размышлением» [152, с. 21].

Для осуществления процесса формирования у студентов готовности к организации художественно-эстетической среды наиболее продуктивны следующие методологические подходы и принципы.

Культурологический подход позволяет рассматривать в педагогическом процессе художественно-эстетическую среду как эмоционально-образный контекст в развитии ребенка, воплощающий ценности культуры. Разработчиками культурологического подхода в образовании являются российские ученые – В. А. Сластенин и представители его научной школы. Основная идея, которую несет в себе данный подход, заключается в возможности «вывести образовательный процесс на уровень практического “человеко-знания”» [140, с. 80]. Главную роль в передаче личности ценностей культуры играет искусство. По словам другого приверженца культурологического подхода в обучении М. С. Кагана, искусство является «образной моделью человеческой жизнедеятельно-

сти», выработанным в культуре духовно-практическим способом передачи личности ценностного опыта поколений [72, с. 266].

Для нашего исследования важен формулируемый в рамках культурологического подхода *принцип культуросообразности*. Данный принцип позволяет рассматривать в образовательном процессе художественно-эстетическую среду как возможность естественного вхождения ребенка в культуру, в которой он проживает.

Особое значение имеет насыщение художественно-эстетической среды детского сада изделиями декоративно-прикладного искусства. В декоративно-прикладном искусстве наиболее ярко воплощены национальные идеалы. Предметы декоративно-прикладного искусства, окружающие детей в их повседневной жизни, создают необходимый художественно-образный контекст в формировании у них нравственно-эстетических идеалов, воспитывают бережное отношение к культурному наследию своего народа. При этом декоративно-прикладная деятельность наиболее доступна для освоения детьми, открывает возможности для их творческого участия в оформлении группы детского сада. Воспитательный потенциал декоративно-прикладного искусства и декоративно-прикладного творчества самих детей рассматривался многими российскими педагогами-исследователями (Е. Н. Бородина [24], Т. С. Комарова [85], Л. И. Седова [166] и др.).

В частности, в исследовании Л. И. Седовой выделяются следующие воспитательные задачи, решаемые при знакомстве детей с декоративно-прикладным искусством и вовлечении детей в декоративно-прикладную деятельность: наглядное представление детям роли декоративно-прикладного искусства в организации художественно-эстетической среды в соответствии с национальной традицией, поддерживаемой в современной жизни общества; развитие у детей трудолюбия при достижении эстетически значимого результата в продукте творческой деятельности; освоение на практике элементов художественного языка и композиционных закономерностей [166, с. 14]. Решение этих задач актуально для педагогики детства.

Декоративно-прикладная деятельность детей обладает, на наш взгляд, еще одним свойством, ценным с точки зрения создания художественно-эстетической среды в детском саду. Это свойство связано с возможностью реализации *принципа полихудожественности*, что усиливает понимание разносторонних связей искусства с окружающей жизнью, природой, культурной традицией и расширяет возможности студентов к самовыражению.

Художественно-творческая деятельность трактуется исследователями как особый вид активности личности, выражающийся в художе-

ственно-образном освоении действительности. Художественно-творческая деятельность охватывает как разные формы общения с искусством (восприятие, интерпретация произведений искусства, создание продуктов собственного художественного творчества), так и деятельность в разных видах искусства [76, с. 9]. Идеи принципа полихудожественности в педагогическом процессе заложены Б. П. Юсовым. Под его руководством в Институте художественного образования Российской академии образования создана научная школа, разрабатывающая концептуальные подходы данного направления. Применительно к художественному образованию детей Б. П. Юсов выдвигал принцип полихудожественности как способствующий формированию «целостного восприятия окружающего мира через искусство как первоединую основу мышления» [208, с. 4]. По его убеждению, детям свойственны целостное восприятие искусства, понимание единой художественной природы разных его видов. Вовлечение детей в полихудожественную деятельность «помогает почувствовать художественное явление в разном сенсорном облике, в переложении одного художественного события на язык другого» [208, с. 8].

Реализация принципа полихудожественности в работе с детьми происходит с помощью метода художественных ассоциаций. Данный метод обоснован российским исследователем А. А. Мелик-Пашаевым [122] и направлен на развитие у детей понимания средств художественной выразительности через их сопоставление с другими видами искусства. Прием воплощения ребенком единого образа в разных видах искусства широко используется российскими педагогами в сфере художественного образования детей. Примером могут послужить работы В. И. Волынкина [32], Э. Д. Оганесян [136], Л. Б. Рыловой [162], Е. М. Торшиловой [181] и других.

Применительно к обучению студентов принцип полихудожественности направлен на осознание разносторонних связей искусства с окружающей жизнью, природой, культурной традицией, понимание значимости общения детей с разными видами искусства. Принцип полихудожественности, реализующийся на практических занятиях, способствует учету индивидуальных возможностей и склонностей студентов к разным видам художественно-творческой деятельности при выполнении практических заданий, расширяет их возможности к самовыражению в процессе закрепления учебного материала на практике.

Как отмечалось выше, декоративно-прикладное искусство выступает доминирующим искусством в полихудожественном комплексе в оформлении образовательного пространства. При выполнении творческих заданий в этом направлении декоративно-прикладная деятель-

ность студентов может естественным образом обогащаться художественными образами и средствами других искусств: дополняться разными историями, звучащей музыкой, воплощаться в мультипликации, театрализации и пр. Умения объединять в художественно-творческой деятельности образы и средства выразительности разных искусств необходимы студентам – будущим педагогам детства.

Принцип диалогичности в обучении позволяет раскрыть для студентов специфику эстетического общения как важнейшей характеристики художественно-эстетической среды в образовательном учреждении.

Эстетическое общение, основанное на диалогических сопоставлениях художественных и личностных смыслов его участников, необходимо организовывать на занятиях в форме реальных диалогов на разных уровнях: ученика с учителем, с другими учениками, с героем произведения и пр. По мнению Л. П. Печко, такое общение соответствует диалогичной природе художественного восприятия, которое «постоянно продуцирует диалог личности с миром, с собой о противостях в культуре, искусстве, жизни, о своем эстетическом опыте и забывшихся погружениях и потрясениях личного освоения мира культуры» [147, с. 14].

Опыт эстетического общения на занятиях в вузе поможет студентам осознать его значимость в организации художественно-эстетической среды в детском образовательном учреждении. Мы считаем, что научить ребенка размышлять над произведением искусства, сопоставляя его сюжет с собственным опытом жизненных переживаний и наблюдений, проще всего на примерах изобразительного искусства, где и сюжет, и герой представлены наглядно, предметно. Умение вести внутренний диалог-размышление необходимо развивать у детей в беседах о произведениях искусства, рассуждениях о характерах героев, в творческих заданиях по додумыванию сюжетов, сопоставлению их с собственным жизненным опытом.

Специфика диалога личностных и художественных смыслов применительно к дошкольникам определяется возможностями этого возраста. Студентам необходимо освоить тот уровень диалога детей с художественными смыслами, на котором они могут воспринять произведение искусства как собеседника, напоминающего о событиях его собственной жизни, побуждающего задуматься о своих собственных поступках. При этом важно учитывать выводы исследователей детского творчества (А. В. Бакушинского, А. А. Мелик-Пашаева, Б. М. Неменского и других), которые считали, что развитие диалогического восприятия произведений искусства в дошкольном возрасте возможно при вовлечении ребенка в практическую деятельность для выражения

своих впечатлений и своего понимания содержания художественных образов.

Деятельностный подход позволяет студентам закреплять теоретические знания о педагогическом потенциале художественно-эстетической среды в творческих заданиях на практических занятиях курса по выбору.

В работах психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина сформулировано положение о том, что всякое психическое свойство и всякое личностное качество человека проявляются в деятельности и формируются в деятельности [158, с. 143]. Деятельностный подход предполагает активное участие обучающихся в учебном процессе в качестве его субъектов, т. е. получающих знания не в готовом виде, а проявляющих самостоятельность в их «открытии».

Эта задача реализуется на основе *принципа творчества*, предусматривающего развитие у студентов инициативности при выполнении творческих заданий, способности к выбору оптимальных вариантов в способах их решения, проявления активности в создании художественно-творческих продуктов.

К методам, направленным на инициирование творческой активности студентов, мы относим методы: моделирования, художественно-графической визуализации, художественного проектирования. Каждый из этих методов мы рассматриваем применительно к освоению определенного компонента художественно-эстетической среды.

Так, метод моделирования эстетики образовательного пространства в дошкольном учреждении применяется для закрепления представлений о влиянии эстетического окружения ребенка на его самочувствие. При этом студентам предлагается выбор вариантов представления своих моделей. Помимо традиционных способов, таких как создание макета, графического изображения в виде схемы или плана группы, студентам могут быть предложены варианты применения техник коллажа, ассамбляжа (объемного изображения), анимации (с использованием компьютерных программ) и пр.

Метод художественно-графической визуализации предметного наполнения Центра художественного творчества в группе детского сада применяется при закреплении знаний о творческом компоненте художественно-эстетической среды. Студенты также могут выбрать способ представления выполненного задания: создание эскизов с применением техник нетрадиционного (или неклассического рисования), с помощью коллажа, аппликации, пластилинографии, объемной картины и пр.

Для освоения ценностно-смыслового компонента применим метод художественного проектирования.

Поясним, что в узком значении художественное проектирование трактуется как творческая проектная деятельность, направленная на совершенствование окружающей предметной среды и связанная с созданием изделий, предметов прикладного искусства, разработкой дизайна помещений. Однако существует и более широкое понимание художественного проектирования – как культурной практики проведения мероприятий, объединенных единой художественной идеей. Например, проекты выставок, фестивалей, музыкальных, театральных, телевизионных шоу и прочее.

В современной системе образования художественно-творческое проектирование понимается как продуктивный способ организации и управления художественно-образовательным процессом [82, с. 19–20]. Учебный художественно-творческий проект направлен на самостоятельное решение обучающимся интересной для него проблемы, практическое выражение которой может предстать в виде определенного художественного продукта, например: слайд-фильм, видеоролик, мультипликация, графическая композиция, лепбук, настольная или интернет-игра и пр. В нашем исследовании метод художественно-творческого проектирования интерпретируется именно в последнем варианте.

Принцип проблемности предполагает создание ситуаций актуального затруднения для стимулирования инициативности студентов при выполнении творческих заданий, развития способности к выбору оптимальных вариантов в способах их решения, проявления активности в создании продуктов своего творчества.

Создание на занятиях проблемных ситуаций, побуждающих обучающихся к самостоятельности и творчеству, предусматривает применение интерактивных методов, направленных на эффективное взаимодействие обучающихся при разрешении проблемной ситуации. Например, продуктивен метод работы в малых группах при выполнении художественно-творческих проектов. Педагог в таком случае выступает в роли фасилитатора, иницилирующего и направляющего деятельность обучающихся, стимулирующего их к успешному решению поставленной творческой задачи. На итоговых демонстрациях готовых проектов в их обсуждении принимают участие все студенты. В групповом обсуждении студентам предоставляется возможность поделиться своими мыслями и впечатлениями, предложить свои поправки к решению задачи, выслушать мнения педагога и других студентов.

Таким образом, взаимодействие культурологического и деятельностного подходов составляет методологическую основу процесса формирования у студентов готовности к организации художественно-эстетической среды. Данные подходы позволяют построить педагогический процесс на основе принципов:

- культуросообразности, что позволяет рассматривать в образовательном процессе художественно-эстетическую среду как возможность естественного вхождения ребенка в культуру, в которой он проживает;
- полихудожественности, что ведет к пониманию разносторонних связей искусства с окружающей жизнью, природой, культурной традицией и расширяет возможности студентов к самовыражению;
- диалогичности, позволяющей раскрыть для студентов специфику эстетического общения как важнейшую характеристику художественно-эстетической среды в образовательном учреждении;
- творчества, что связано с развитием у студентов инициативности, активности, оригинальности в выполнении на занятиях творческих заданий и в освоении приемов творческого взаимодействия с детьми при оформлении образовательного пространства;
- проблемности, что предполагает введение в процесс обучения студентов интерактивных методов, направленных на развитие у них способности к реализации развивающего и воспитательного потенциала художественно-эстетической среды в дошкольной образовательной организации.

1.3. Диагностический инструментарий сформированности у студентов готовности к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных организациях

Анализ научной литературы позволил определить содержание процесса подготовки студентов к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных организациях как педагогический процесс, который включает освоение компонентов художественно-эстетической среды, мотивацию к использованию их возможностей в развитии у детей эмоционального благополучия, художественно-творческой активности и культурно-ценностных ориентаций, владение методами художественного образования детей в комплексе с методами реализации развивающего потенциала художественно-эстетической среды.

Данное определение позволило выделить следующие критерии:

– *когнитивный* – выражен в показателях: 1) осведомленность в области художественно-эстетического воспитания детей; 2) сформированные представления о компонентах художественно-эстетической среды и их влиянии на детей;

– *мотивационно-ценностный* – раскрывается через показатели: 1) понимание значимости применения художественно-образных средств в развитии детей дошкольного возраста; 2) мотивация к развитию способности в реализации развивающего потенциала художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении;

– *деятельностный* – определяется показателями: 1) владение методами художественного образования детей (организация эстетического общения и детского творчества); 2) владение методами проектирования художественно-эстетической среды по реализации ее развивающего потенциала.

Были определены уровневые характеристики выделенных критериев.

Высокому уровню соответствует наличие сформированных представлений о художественно-эстетической среде как образном контексте в разностороннем развитии детей. Знания о компонентах художественно-эстетической среды, их развивающем потенциале отличаются широтой, разносторонностью и систематизированностью. Выражена устойчивая мотивация к совершенствованию профессиональных умений в этой сфере, что проявляется в широком кругозоре и ориентации в методической литературе по применению художественно-образных средств в работе с детьми, владении методами художественного образования и проектирования художественно-эстетической среды.

Средний уровень: характеризуется наличием представлений о значимости художественно-эстетической среды в развитии детей, но эти представления являются неполными. Знания в области педагогики и психологии о компонентах художественно-эстетической среды не систематизированы. Оценка значимости профессиональных умений, связанных с применением художественно-образных средств в развитии детей, недостаточно аргументирована или представляется как несущественная сфера в будущей профессиональной деятельности. Недостаточно сформированы способности к организации эстетического общения с детьми, их участия в оформлении группы детского сада. Ограничены знания о существующих программах, методиках, рекомендациях для педагогов в этой области.

Низкий уровень: характеризуется неопределенностью представлений о влиянии художественно-эстетической среды на развитие детей,

слабой мотивацией к получению теоретических и методических знаний в этой области. Данная проблема не входит в круг будущих профессиональных интересов, воспринимается как ненужный компонент обучения в вузе.

Исследование проводилось в ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» со студентами второго курса, обучающимися по специальности «Педагогика дошкольного образования».

Для диагностики по *когнитивному критерию* нами была разработана анкета. В анкете содержались различные характеристики художественно-эстетической среды в дошкольном учреждении. Студентам предлагалось проранжировать эти характеристики с точки зрения их значимости для развития ребенка.

Выделенные характеристики художественно-эстетической среды акцентировали различные сферы влияния на ребенка: значимость в активизации творчества детей, развитие общей культуры ребенка, эстетического вкуса, умения оформлять окружающее пространство по законам красоты, влияние на эмоциональное благополучие, гармонизацию эмоциональной сферы детей, их сенсорное насыщение, формирование нравственных представлений у детей (при включении в образовательное пространство произведений искусства), приобщение к культурным ценностям и традициям своего народа, развитие познавательных процессов в опоре на образные формы, развитие эмоциональной отзывчивости к образам окружающего мира и пр.

Эталон ответа, соответствующий высокому уровню: студент выделяет в качестве наиболее значимых следующие характеристики художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении: развитие детского творчества в совместной со взрослыми деятельности по художественно-эстетическому оформлению образовательного пространства, создание эмоционального благополучия детей в эстетически организованном предметно-пространственном окружении, формирование у детей культурно-ценностных ориентиров в эстетическом общении на основе окружающих эстетических объектов и произведений искусства – выразителей ценностей культуры. В собственной формулировке студент обобщает эти наиболее значимые по своему влиянию на развитие детей характеристики художественно-эстетической среды.

Анализ результатов анкетирования. Анкета показала, что само выражение «художественно-эстетическая среда» студентам непонятно. В учебных курсах используется понятие «дизайн окружающей среды». В ответах студентов акцентировались внешние атрибуты среды, связанные с эстетичностью обстановки, украшением пространства группы

и пр. Соответственно, влияние дизайна среды на детей ограничивается, в понимании студентов, приобщением их к эстетике внешнего окружения, стремлением оформлять и украшать окружающее пространство. Представление о задачах эстетического воспитания детей так же сводится к развитию у детей стремления к порядку в своем окружении, к эстетике своего внешнего вида. Многие студенты считают, что художественное образование детей является прерогативой системы дополнительного образования – различных кружков, центров художественного творчества. По их мнению, в условиях детского сада художественное развитие детей не предполагает углубленных знаний и умений. На первое место по значимости большинство студентов ставят возможности художественно-эстетической среды в активизации детского творчества, подчеркивая необходимость ее насыщения разнообразными материалами для художественной деятельности детей. Возможностям влияния среды на эмоциональную сферу детей (эмоционально-психологический компонент) студенты не придают особого значения. Включению в оформление группы детского сада произведений искусства (ценностно-смысловой компонент) также не уделяется должного внимания. Студенты в большинстве своем видят задачи создания художественно-эстетической среды в детском образовательном учреждении как заботу педагогов о предоставлении детям материалов для творчества, организацию выставок детских поделок и активное участие воспитателей в оформлении группы детского сада игрушками и дидактическими материалами.

Для диагностики по *мотивационно-ценностному критерию* было дано задание, выявляющее у студентов понимание значимости влияния художественно-эстетической среды в детском учреждении на развитие детей. Студентам предлагалось просмотреть несколько фотографий, в которых были допущены ошибки в оформлении группы детского сада. В письменном ответе необходимо было описать эти ошибки, указать, в чем заключается их негативное воздействие на детей, и в ответах на вопросы предложить варианты решения проблем.

Эталоны ответов, демонстрирующих высокий уровень. Студенты точно описывают ошибки в оформлении группы: излишне яркие, контрастные цвета в оформлении помещения, что приводит к сенсорному перенасыщению и утомлению; однообразные и устаревшие дидактические материалы (пособия, наглядные материалы, игрушки), бесполезные (нефункциональные) предметы в группе, представляющие только фон для деятельности детей, аляповатость, безвкусьность оформления интерьера, большое количество готовых игрушек и отсут-

стве материалов для творчества, отсутствие детских поделок и рисунков (все сделано руками педагогов) и пр.

Анализ письменных ответов. Большинство примеров, представленных педагогом как негативный вариант оформления группы детского сада, были восприняты студентами как норма, ничего ошибочного в них не было замечено. Пример, где расцветка предметов была явно безвкусна и аляповата, некоторые даже отметили как положительный, поскольку «яркость красок указывала на недавно сделанный ремонт». В основном студенты отмечали на одном из примеров старые, имеющие неэстетичный вид игрушки. Часть студентов обратила внимание на фотографию, в которой отсутствовали поделки детей в оформлении группы (все предметы и игрушки были явно куплены в магазине). На вопрос «Что бы Вы изменили в оформлении группы, придя работать в детский сад?» многие студенты ответили, что это вполне обычная обстановка, соответствующая требованиям образовательных стандартов. На вопрос «Нужны ли воспитателю детского сада специальные знания по оформлению художественно-эстетической среды?» многие ответили, что этот вопрос относится к сфере компетенции администрации детского сада, которые распоряжаются финансами и отвечают за соответствие условий имеющимся требованиям. Этот вывод оказался характерным для большинства студентов. Лишь несколько человек, имеющих небольшой опыт работы в детском саду, смогли отметить все ошибки в оформлении группы, представленные в примерах на фотографиях, и проявили стремление к получению знаний и умений в этой области своей будущей профессиональной деятельности.

Для диагностики по *деятельностному критерию* было предложено домашнее задание: составить план по организации эстетического общения с детьми на основе произведения искусства. Каждому студенту предлагалось вспомнить художественное произведение, иллюстрирующее какую-либо нравственную коллизию (или значимое календарное событие), и выступить в роли организатора беседы по этому произведению. Для студентов в процессе их подготовки к выполнению задания ставились следующие задачи:

- предложить оригинальный вариант оформления пространства, в которое включено произведение искусства по теме проводимого занятия;
- продумать сюрпризный момент для привлечения внимания и интереса детей к произведению, которое будет обсуждаться;
- предложить способы вовлечения детей в обсуждение произведения искусства;
- придумать практическое задание, в котором дети могут выразить свое понимание содержания произведения.

Студентам разрешалось в процессе выполнения задания пользоваться самостоятельно найденной методической литературой.

Эталон выполнения задания – предложение оригинального варианта оформления пространства, в которое включено произведение искусства, перечисление приемов вовлечения детей в обсуждение произведения искусства; предложение оригинального варианта практического задания для детей, отражающего их понимание художественного содержания.

Анализ результатов самостоятельной работы. Студенты в подавляющем большинстве отнеслись поверхностно к подбору методических материалов для выполнения задания: использовали интернет-источники, которые лишь формально подходили к теме, выписывали цитаты, не всегда логически согласующиеся между собой, использовали методические рекомендации по работе с детьми над обсуждением в основном литературных произведений. Высокий уровень продемонстрировали те студенты, в работах которых было описание обсуждений произведений изобразительного искусства, включенных в тематическое оформление группы. Эти студенты обратились к методическим рекомендациям по использованию в беседах с детьми произведений декоративно-прикладного искусства. Однако их работы основывались на готовых методических разработках, не включали самостоятельных разработок бесед с детьми на материале произведений искусствами, хотя в их работах была отражена идея использования произведений искусства, включенных в оформление группы детского сада. Отметим, что представленные в самостоятельных работах практические задания были достаточно однотипными у большинства студентов: нарисовать иллюстрацию к прочитанному литературному произведению или скопировать изделие декоративно-прикладного искусства в своем рисунке. Для организации практической деятельности детей студенты не планировали обращение к разным видам изобразительной деятельности (лепка, аппликация, конструирование из бумаги и пр.). Также не были предложены какие-либо оригинальные техники изобразительной деятельности, доступные для детей дошкольного возраста и интересные им. Самостоятельная работа показала слабые представления студентов о разных видах детского творчества и способах его организации. Исключение составили студенты, увлекающиеся изодетельностью, а также имеющие опыт работы в детском саду. Эти студенты продемонстрировали знакомство с методической литературой, сумели грамотно воспользоваться представленными в ней рекомендациями, выбрать из большого объема разных сведений то, что помогало решению поставленных задач. Были самостоятельно найдены подходящие

по тематике и доступные для восприятия детьми произведения искусства, которые студенты включили в представленные разработки.

Таким образом, наиболее низкие результаты у студентов оказались по когнитивному и мотивационному критериям. Большинство студентов продемонстрировали незаинтересованность в освоении знаний и умений по организации художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении, отношении к этой сфере как несущественной в их будущей профессиональной деятельности. Многие студенты убеждены, что этот вопрос относится к сфере компетенции администрации детского сада, которые распоряжаются финансами и отвечают за соответствие условий обозначенным в стандартах дошкольного образования требованиям.

Также большинство студентов не имеют представления о разностороннем влиянии художественно-эстетической среды на развитие детей, не владеют информацией о ее компонентах. В основном их представления сводятся к организации выставок детского творчества при оформлении группы детского сада.

Более высокие результаты оказались по деятельностному критерию. Это связано с тем, что у некоторых студентов есть небольшой опыт работы в детском саду, а некоторые студенты увлекаются изотворчеством. Именно эти студенты, используя свой практический опыт, смогли показать более высокий результат, по сравнению с другими студентами группы, по этому критерию.

В целом начальная диагностика показала преимущественно средних и низкий уровни сформированности у студентов готовности к созданию художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении.

Полученные результаты диагностики в комплексе с проведенным анализом психолого-педагогической литературы по проблеме позволили нам выдвинуть следующую гипотезу. Формирование у студентов готовности к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных учреждениях будет осуществляться эффективно, если:

- будут определены компоненты художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении и их содержательное наполнение с учетом потребностей детей в переживании эстетических чувств и развития на этой основе их эмоционального благополучия, художественно-творческой активности, становления культурно-ценностных ориентиров;

- процесс обучения студентов будет построен на основе культурологического и деятельностного подходов, что открывает возмож-

ность вовлекать студентов в разные виды художественно-творческой деятельности и практически осваивать методы художественного образования детей во взаимосвязи с методами, направленными на реализацию развивающего потенциала художественно-эстетической среды;

- будет разработана методика, основанная на идее последовательного освоения студентами компонентов художественно-эстетической среды и их возможностей в обеспечении эмоциональной комфортности для детей с помощью эстетической привлекательности и упорядоченности группового пространства, в развитии активности детей по художественному оформлению образовательного пространства в совместной с педагогами деятельности, в становлении культурно-ценностных ориентиров в эстетическом общении на основе окружающих эстетических объектов и произведений искусства.

1.4. Содержание методики формирования готовности у студентов педагогического вуза к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных организациях

Начальная диагностика проводилась на первых занятиях в третьем семестре перед прохождением обязательной дисциплины «Современные технологии развития изобразительного творчества детей дошкольного возраста».

Цель курса сформулирована как содействие становлению специальной профессиональной компетентности студентов в области формирования основных подходов к организации разных видов изобразительной деятельности с детьми дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО).

Задачи:

- формировать систему знаний об основах развития детского изобразительного творчества и способах организации разных видов изобразительной деятельности в образовательном процессе ДОО;

- развивать профессиональные умения студентов: анализировать, проектировать, программировать, планировать условия организации изобразительной деятельности в ДОО;

- мотивировать студентов к осознанию целей и ценностей профессиональной деятельности и овладению основами организации разных видов изобразительной деятельности в ДОО.

Тематика основных разделов курса соответствует сформулированным цели и задачам:

- Психолого-педагогические и искусствоведческие основы теории и методики развития детского изобразительного творчества.
- Произведения искусства как фактор развития личности ребенка.
- Методика организации основных видов изобразительной деятельности в ДОО.
- Методическое руководство развитием художественно-творческой деятельности детей в ДОО.
- Понятие детского изобразительного творчества.
- Искусствоведение и психолого-педагогические основы теории и методики развития детского изобразительного творчества.
- Художественно-эстетическая развивающая среда и ребенок.
- Произведения искусства (живопись, графика, скульптура, архитектура) как фактор развития личности ребенка и основа его самостоятельной художественно-творческой деятельности.
- Восприятие детьми произведений искусства, формирование эстетического отношения к ним.
- Методика ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями изобразительного искусства.
- Виды и своеобразие изобразительной деятельности дошкольников.
- Развитие детского изобразительного творчества в конструировании, лепке, аппликации, рисовании, художественном труде.
- Развитие творческих способностей ребенка.
- Индивидуальный и дифференцированный подход к развитию творческих способностей.
- Преемственность в развитии творчества у дошкольников и младших школьников. Особенности методических систем развития детского изобразительного творчества в России и за рубежом.
- Методическое руководство развитием художественно-творческой деятельности детей в дошкольных образовательных учреждениях.

Проблема создания художественно-эстетической среды в ДОО нашла отражение только в одном из предложенных разделов программы. Для реализации задачи, связанной с организацией среды для детской игры и художественного творчества детей, в содержании занятий предусмотрены беседы со студентами о требованиях к дизайну и планировке образовательной среды, о планировании тематического оформления группы, о важности украшения группы детского сада и вовлечения в этот процесс детей. Также со студентами проводится беседа о важности привлечения в оформление группы рисунков, ин-

сталляций и поделок самих воспитателей для украшения группы и при подготовке к тематическим мероприятиям. Лекции, подкрепленные практическими занятиями, где студенты осваивают техники создания игрушек и учебных пособий, несомненно, дают ориентиры для практической работы с детьми. В то же время студентам как будущим педагогам необходимо более глубокое погружение в психолого-педагогические аспекты создания художественно-эстетической среды – понимание закономерностей ее комплексного воздействия на развитие детей в их эмоциональном, художественно-творческом, нравственно-эстетическом направлениях.

Опыт преподавания данной дисциплины в вузе привел нас к необходимости разработки дополнительного курса, в котором систематизированно представлена информация о возможностях художественно-эстетической среды. По-нашему мнению, это возможно на основе разработки методики – с формулированием принципов обучения, выделением этапов педагогического процесса с соответствующими задачами, методами и средствами последовательного решения поставленной задачи.

Авторская методика была разработана на формирующем этапе опытно-поисковой работы. На основе методики был разработан специальный курс «Создание художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении», который в течение учебного года осваивали студенты в дополнение к обязательному курсу (табл. 1).

Таблица 1

**Тематика программы спецкурса
«Создание художественно-эстетической среды
в дошкольном образовательном учреждении»**

Тема	Виды учебных занятий, учебных работ	Содержание	Знания / умения
1	2	3	4
Тема 1. Характеристика развивающего потенциала художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении	Практ. занятие	Начальная диагностика	
	Лекция	Теоретическое обоснование развивающего потенциала художественно-эстетической среды (культурологический, деятельностный подходы). Основные компоненты художественно-эстетической среды в дошкольном учреждении, влияющие на развитие детей	Знают: характеристики основных компонентов художественно-эстетической среды: эмоционально-психологического, творческого, ценностно-смыслового
Тема 2. Эстетика оформления окружающего пространства и ее влияние на формирование эмоционального комфорта	Лекция	Понятие «качество образовательной работы дошкольной организации»; параметры оценивания эстетического оформления дошкольного учреждения по международным стандартам	Знают: о возможных проблемах в организации эстетического оформления группы детского сада и способах их устранения

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
	<p>Практ. занятия</p>	<p>Моделирование эстетического оформления образовательного пространства (различных зон в группе детского сада, мебели, декора, фитодизайна); освоение техник изобразительной деятельности для выполнения моделей (коллаж, ассамбляж, анимация, компьютерные программы) и приемов работы в этих техниках с детьми</p>	<p>Умеют: моделировать эстетическое оформление элементов среды с учетом создания эмоционального комфорта для детей; создавать модели в разных техниках изодеятельности</p>
<p>Тема 3. Художественно-эстетическая среда как мотивация к творчеству детей</p>	<p>Лекция</p>	<p>Значение Центра художественного творчества в организации пространства группы детского сада как связующего звена между разными видами детского творчества</p>	<p>Знают: особенности детей и возможности их творческих проявлений на разных этапах дошкольного детства</p>
	<p>Практ. занятия</p>	<p>Художественно-графическая визуализация предметного наполнения Центра художественного творчества; освоение нетрадиционных техник изобразительной деятельности и приемов вовлечения детей в полихудожественную деятельность</p>	<p>Умеют: соотносить материалы, средства, приемы организации детского художественного творчества с возрастными возможностями детей</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Тема 4. Художественно-эстетическая среда как образный контекст, влияющий на нравственное становление ребенка	Лекция	Эстетическое общение на материале произведений искусства как доминанта художественно-эстетической среды образовательного учреждения	Знают: содержание понятия «эстетическое общение» и условия организации ситуаций эстетического общения в детском саду
	Практ. занятия	Художественное проектирование тематического оформления группы и эстетического общения с детьми на материале произведений искусства; освоение методов организации эстетического общения: эмпатии, постановки эмоционально-отношенческих задач, широких ассоциаций, создания эмоциональной драматургии занятия, размышления над производением искусства и др.	Умеют: использовать в практике работы художественно-образные средства при оформлении интерьера, владеют методами организации эстетического общения в воспитательной работе с детьми в семье и дошкольном образовательном учреждении
Итоговая аттестация	Практическое занятие	Итоговая диагностика	

Разработанная нами методика основана на идее последовательного освоения студентами компонентов художественно-эстетической среды и их возможностей в регулировании эмоциональной нагрузки, снижении тревожности у детей с помощью эстетической привлекательности и упорядоченности группового пространства, в развитии художественно-творческой активности по оформлению образовательного пространства, в становлении культурно-ценностных ориентиров в эстетическом общении на основе окружающих эстетических объектов и произведений искусства.

На первом этапе ставилась задача обеспечения эмоционального благополучия детей в эстетически организованном предметно-пространственном окружении.

В рамках темы «Эстетика оформления окружающего пространства и ее влияние на формирование эмоционального комфорта» в лекцион-

ные материалы спецкурса была введена информация о требованиях к эстетическому оформлению окружающей обстановки, сформулированных как в международной системе оценки качества дошкольного образования «ECERS», так и в разнообразных методических рекомендациях по организации группового пространства в детском саду. Данные требования мы связали с их влиянием на эмоциональное состояние детей.

Например, важным требованием является доступность группового пространства для игр и занятий детей. Это требование реализуется с помощью рационального расположения шкафов, полок, ниш, в которых размещены материалы для рисования и поделок, музыкальные инструменты, игрушки, атрибуты для игр-театрализаций и пр. Рациональность и упорядоченность организации пространства в сочетании с эстетической привлекательностью (мебели, дидактических и игровых материалов) успокаивают ребенка, снижают тревожность, гармонизируют его эмоциональное состояние.

Упорядоченность и структурированность пространства, столь важные для гармоничного самоощущения ребенка дошкольного возраста, достигаются с помощью зонирования пространства группы. Упорядоченность зон игр, отдыха, экспериментов, занятий разными видами деятельности дисциплинирует детей, создает комфорт в определении себя и своих интересов в пространстве группы. Своеобразными путеводителями для детей являются картинки, фотографии, игрушки, символизирующие предназначение каждой зоны. Это создает комфортность для ориентации детей в пространстве группы.

Психика ребенка-дошкольника является неокрепшей, подвержена эмоциональным перегрузкам. В связи с этим важной зоной является зона отдыха, которая предусматривает наличие уютных и привлекательных мест для уединения ребенка, где он может заняться предпочтительным для него в данный момент делом или просто отдохнуть. Для организации таких мест используются легкие переносные материалы: ширмы, занавески из лент или пластиковых трубочек, тканевые домики (по типу палаток) и пр. Важны эстетическая привлекательность этих материалов и их соответствие своему предназначению (они не должны быть как монотонными и невзрачными, так и навязчиво яркими и контрастными в цветовом отношении).

Ощущение детьми раскрепощенности и комфорта достигается с помощью использования мебели-трансформера. Такая мебель предусматривает варианты смены уровней доступности для детей разных возрастов, изменения в индивидуальном или групповом предназначении, смены твердых и мягких поверхностей. Разработка дизайнерских решений такой мебели представляет достаточную сложность, что

оправдывается результатом – созданием условий для свободного проявления ребенком своих предпочтений.

На самоощущение ребенка благотворно влияет сменяемость элементов оформления группы (наряду с их целесообразностью и эстетической ценностью). Отражение в элементах оформления разнообразных событий (смена времен года, календарные праздники, дни рождения, разнообразные даты и пр.) укрепляет связь детей с окружающим их миром, способствует их органичному включению в культуру и жизнь социума, к которому они принадлежат. Особое внимание в дизайне группы уделяется наличию предметов искусства, которые также должны сменяться в зависимости от календарных событий и выступать ценностным ориентиром для детей.

Психическое здоровье ребенка связано с творческой активностью, возможностью выразить свои чувства и эмоции в творческой деятельности. На этом основывается требование насыщения среды детского сада продуктами детского творчества: рисунками, поделками. При этом для дошкольников особенно значима поддержка их деятельности значимыми для них взрослыми. Поэтому все детские поделки должны быть эстетично оформлены – это придает детям уверенность в одобрении и внимании к их творчеству взрослых, мотивирует к разнообразным способам творческого самовыражения. По этой же причине в детском саду важны организации выставок не только детского творчества, но и творчества взрослых – воспитателей и родителей. Для ребенка это также является сигналом важности его собственного творчества.

Большое значение эстетичный вид разнообразной наглядности имеет для развития познавательной активности детей. Знания о мире, представленные в виде ярких образов в разных видах наглядности, вызывают интерес у детей и легко усваиваются ими. Эстетическая привлекательность книг, журналов, альбомов с разнообразной информацией об окружающем мире является важным условием развития сначала любопытства, а затем и любознательности у детей.

На практических занятиях студенты закрепляли полученную информацию. Для этого использовался метод моделирования. Практические задания для студентов были связаны с моделированием эстетического оформления элементов образовательного пространства. Задания включали моделирование различных зон в группе детского сада, мебели, элементов декора, а также разработку фитодизайна помещения.

При выполнении этих заданий студенты знакомились с различными техниками изобразительной деятельности (дополняющими техники, которые студенты осваивали в обязательных дисциплинах по данному направлению). Первые модели эстетического оформления

элементов образовательного пространства выполнялись в технике коллажа. Студентам сообщалось, что эта техника легко доступна для освоения детьми. На практических занятиях они работали в этой технике, одновременно осваивая приемы работы с детьми. Студенты приносили старые журналы, из которых вырезались детали интерьера или цветные геометрические фрагменты, подходящие для выкладывания нужных изображений. Начатое на занятии студенты с удовольствием доделывали дома.

Также с интересом студенты осваивали технику ассамбляж (создание объемной композиции). Объемные изображения мебели создавались в технике папье-маше, конструировались из бумаги, выполнялись в пластилине. В композицию вставлялись и готовые детали (если удавалось подобрать подходящие). На занятиях демонстрировались варианты детских работ в этой технике на разные темы (например, «Из жизни динозавров», «На ферме», «Магазин игрушек» и пр.), обговаривалось творчество в этой технике.

Студенты увлеченно работали над выполнением модели с помощью компьютерных программ. В этом случае педагог обговаривал программы, доступные для творчества детей дошкольного возраста, возможность их использования в творческом взаимодействии с родителями в условиях семьи.

Таким образом, работа на практических занятиях по моделированию эстетического оформления элементов образовательного пространства решала несколько задач. Во-первых, студенты погружались в проблему создания интерьера образовательной среды детского сада, учитывающего возраст детей и их потребность в переживании эстетических чувств и развитии на этой основе эмоционального благополучия. Во-вторых, студенты осваивали различные техники изобразительной деятельности. В-третьих, студенты осваивали приемы работы в этих техниках с детьми в будущей профессиональной деятельности. Наконец, в-четвертых, поднимался вопрос о важности консультирования педагогом детского сада родителей детей по вопросам создания художественно-эстетической среды как благоприятного эмоционального фона в условиях семьи.

На заключительных занятиях по данной тематике студенты создавали модели группы детского сада. По заданию необходимо было спланировать дизайн группы, направленный на создание психологического комфорта для детей. Студенты могли применить свои знания о необходимой степени сенсорной насыщенности предметного окружения, о возможностях фитодизайна для гармонизации эмоционального состояния детей, о важности планирования мест уединения (наряду с зонами

творчества и активного движения) для достижения у детей эмоционального равновесия, об адекватности детскому восприятию художественно-эстетических элементов в декоре, о соответствии планируемых зон в помещении группы возрастным особенностям детей и пр. Также студенты могли применить полученные практические умения, разрабатывая модель в освоенных техниках изобразительной деятельности.

На втором этапе ставилась задача освоения творческого компонента, выражающегося в развитии художественно-творческой активности детей по оформлению образовательного пространства в совместной с педагогами деятельности.

На лекционных занятиях по теме «Художественно-эстетическая среда как мотивация к творчеству детей» внимание было сосредоточено на Центре художественного творчества, играющего особую роль в группе детского сада. Центр художественного творчества предназначен для вовлечения детей в разные виды изобразительной деятельности (апликация, бумагопластика, рисование, лепка) и одновременно выступает в качестве связующего звена между разными видами детской художественной деятельности (музыка, театрализация, литературное чтение). С этой точки зрения необходимо насыщение Центра художественного творчества самыми разнообразными материалами для организации творческой деятельности детей.

На практических занятиях студенты закрепляли полученные на лекциях знания о предметном наполнении Центра художественного творчества для стимулирования творческого развития детей. Для этого использовался метод художественно-графической визуализации: студенты отбирали художественные материалы, которыми должен быть снабжен Центр детского творчества, в соответствии с конкретным возрастом детей и представляли его предметное наполнение в виде презентаций. Презентации снабжались развернутыми пояснениями, а также демонстрацией примеров организации детского творчества.

Так, в презентации, воплощающей идеи предметного наполнения Центра детского творчества для детей раннего дошкольного возраста (второй и третий годы жизни), акцентировалось наличие достаточно большого свободного пространства. У детей этого возраста происходит активное развитие на основе разнообразных сенсорных ощущений. В связи с этим пространство для деятельности малышей должно быть наполнено разнообразными по своим свойствам материалами. При этом материалы должны находиться в доступном для детей месте и быть безопасными в использовании. Например, вместо карандашей, которыми дети могут пораниться, лучше использовать фломастеры, цветные мелки, краски для рисования пальчиками и тому подобное.

Детям должна быть предоставлена возможность рисовать везде, где они захотят, поэтому зона творчества должна быть оборудована как большими и легкими мольбертами, так и моющимися полами и стенными панелями.

Студенты предлагали оригинальные способы решения этой задачи. Они продумывали материалы для обустройства пола как самой насыщенной «зоны творчества» детей трехлетнего возраста, а также предлагали варианты материалов для поверхности стен на высоте метра от пола. Продумывали, как обустроить места, где будут находиться: бумага разного качества (картон, мягкие цветные листы, белые листы и т. д.), клеевые карандаши, цветные мелки и фломастеры, коробочки с песком.

Студенты осваивали те техники изобразительной деятельности, которые доступны и интересны детям этого возраста. Например, техника наклеивания кусочков бумаги (салфетки, мягкой цветной бумаги) на клеюю поверхность. Это могут быть абстрактные композиции (свободное фантазийное выкладывание кусочков бумаги на протертый клеевым карандашом картон) или сюжетные варианты на основе подготовленного педагогом с помощью клеевого карандаша изображения.

Детям этого возраста доступны многие техники неклассического (нетрадиционного) рисования, с помощью которых они могут проявить свое творчество. В трехлетнем возрасте дети легко осваивают технику тычка жесткой полусухой кистью (кисточку можно держать, как это удобно ребенку). Особенно дети любят рисовать пальчиковыми красками. Поначалу это может быть просто раскрашивание готового изображения или экспериментирование с красками. В дальнейшем отпечаток ладошки может стать стимулом для фантазии при его дорисовывании. Отпечатки можно делать не только пальчиками или ладошками, но и самыми разными материалами (листочками, печатками, вырезанными из овощей, из пробки, поролонa и пр.). С помощью техники нетрадиционного рисования легко решается задача вовлечения детей в полихудожественную деятельность. Например, соединение рисования с чтением сказки и пением детской песенки. Детские песенки щедро насыщены элементами звукоподражания, которые помогают детям выразить эмоции, не обладая для этого достаточным количеством слов. Эти моменты звукоподражания легко иллюстрируются детьми в процессе звучания. Сначала это может быть двигательная иллюстрация элементов звукоподражания, содержащихся в детской песенке, а затем и иллюстрация в рисунках (например, цоканье лошадки изображается с помощью печаток, звуки дождя – с помощью тычков полусухой кистью и пр.). Все эти техники для детского игрового творчества студенты

осваивали на практических занятиях и применяли при выполнении художественно-графических визуализаций Центра творчества.

При визуализации Центра творчества для детей четвертого года студенты особое внимание уделили атрибутам для сюжетно-ролевых игр, актуальных для детей этого возраста. Готовые презентации студенты не только комментировали, но и сопровождали показом детских работ, которые были сделаны детьми во время студенческой практики. Работы детей появились как продолжение игр и как отклик на игровые образы и сюжеты.

Развивая идею значимости ролевых игр для детей этого возраста, педагог провел мастер-класс по организации музыкальных коммуникативных игр. Эти игры являются музыкальной разновидностью детских сюжетно-ролевых игр. В танцевальных движениях воплощены определенные виды занятий (например, танец сапожников, танец клоунов, колыбельная игрушке) или образы животных (танцы кошечек, зайчиков, утят) и т. д. Такие танцы-игры стимулируют создание детьми сюжетных рисунков.

Особое внимание было уделено атрибутам в Центре художественного творчества, необходимым для театрализаций по сюжетам календарных праздников. В презентациях студентов были отражены необходимые атрибуты для тематического оформления группы детского сада к проведению театрализаций по сюжетам народных календарных праздников («Осенины», «Масленица», «Жаворонки» и пр.), а также праздников к различным календарным событиям («День мамы», «День космонавтики», «Праздник Победы»). Разработанные проекты проведения праздников были успешно реализованы студентами во время педагогической практики в детском саду.

При работе над художественно-графической визуализацией Центра творчества для детей четвертого года студенты собирали информацию о разнообразных средствах, с помощью которых дети этого возраста могут выразить свои впечатления. Арсенал этих средств значительно расширяется (бумага разной плотности, разного размера кисти, поролон, глина, пластилин, тесто и пр.). Эти материалы были отображены студентами в презентациях. Также в презентациях студенты представили материалы для работы в нетрадиционных техниках рисования. Среди этих разнообразных техник на первый план выходят те, которые помогают наглядно представить детям средства художественной выразительности: пятно (кляксография), фактура (монотипия), цвет (аппликация из цветной бумаги), а также техники, способствующие развитию фантазии у детей (дорисовывание фигурок на ос-

нове линий, нанесенных восковыми мелками в сочетании с акварелью, цветных отпечатков засушенных листьев и пр.).

Для художественно-графической визуализации Центра творчества для детей пятого года жизни студенты использовали форму лепбука. В разных отделениях папки-лепбука были представлены самые разнообразные материалы. На этом этапе дети серьезно знакомятся с эталонами цвета, поэтому в лепбуке был сформирован специальный отдел с наглядными изображениями цветового спектра (цветные карточки, полоски цветные, разноцветные изображения геометрических фигур и пр.). Специальный отдел был отведен также наглядности, изображающей разнообразные предметы окружающего мира.

Студенты осваивали приемы усиления у детей ассоциативного восприятия цвета с помощью несложных танцев, в которых в качестве игровых атрибутов используются разноцветные платочки, ленточки, пластиковые палочки или рулоны бумаги. Такие танцы связаны с изображением явлений природы, музыка в них отличается разнообразными эмоциональными красками, которые легко сопоставить с определенными цветами. На практических занятиях студенты знакомились с видео, записанными на музыкальных занятиях в детском саду, где такие атрибуты использовались в танцах, предлагали свои идеи организации музыкальных игр с цветными атрибутами, способствующих развитию у детей цветовосприятия на основе музыкальных ассоциаций.

Нетрадиционные техники рисования также могут использоваться для обогащения у детей представлений об эмоциональной выразительности цвета. В процессе художественно-графической визуализации Центра творчества для детей старшей группы студенты осваивали такие техники, как витражное рисование, цветной граттаж, акватушь, рисование набрызгом, по сырому, цветным пластилином, различные техники бумагопластики.

Была освоена техника накладного мультфильма. Техника состоит в том, что на лист формата А3 постепенно выкладываются заранее прорисованные и вырезанные изображения разных предметов и материалов. Процесс комментируется и снимается на видео.

В презентациях студенческих работ по художественно-графической визуализации Центра творчества для детей старшей группы было отражено наличие репродукций картин художников, произведений декоративно-прикладного искусства, а также выставок детского творчества.

На третьем этапе ставилась задача освоения *ценностно-смыслового компонента* художественно-эстетической среды, связанного с формированием культурно-ценностных ориентаций у детей в

эстетическом общении и художественно-творческом взаимодействии с педагогами и родителями при восприятии окружающих эстетических объектов и произведений искусства.

На лекционных занятиях по теме «Художественно-эстетическая среда как образный контекст, влияющий на становление культурно-ценностных ориентаций у детей» студенты познакомились с методами педагогики художественного образования. Эти методы разработаны российскими педагогами-исследователями для вовлечения детей в эстетическое общение на материале произведений искусства: создания эмоциональной драматургии занятия, размышления над произведением искусства (Д. Б. Кабалевский); широких ассоциаций, уподобления автору или герою произведения, постановки эмоционально-отношенческих задач (Б. М. Неменский); художественных ассоциаций в анализе средств выразительности (А. А. Мелик-Пашаев).

С помощью этих методов происходят активизация и обогащение жизненного и художественного опыта детей, формирование ценностных ориентиров. В размышлениях детей над сюжетами произведений искусства в опоре на собственный жизненный опыт происходило осмысление тех нравственных коллизий, которые случаются в их жизни. Происходит осмысление значимых в их возрасте вопросов, связанных с отношениями и дружбой со сверстниками, ответственным отношением к своим обязанностям и поступкам, уважением к старшим, помощью младшим, бережным и ответственным отношением к окружающей природе, трудолюбием и упорством в достижении результатов своей деятельности.

Закрепление полученной информации происходило на практических занятиях с использованием метода художественного проектирования. Студенты создавали групповые проекты, целью которых было развитие практических умений в организации эстетического общения на материале произведений искусства с помощью методов художественного образования.

В качестве примера приведем разработанный студентами проект занятия к Дню мамы.

Проект был разработан с учетом применения метода эмоциональной драматургии (разработчик метода – Д. Б. Кабалевский [70]). Главное в этом методе – постепенное нарастание эмоционального переживания, которое приводит к кульминации, связанной с сильными и яркими эмоциями. Суть метода – создание яркого эмоционального впечатления у детей от занятия как запоминающегося события в их жизни. Метод эмоциональной драматургии разработан Д. Б. Кабалевским для музыкальных занятий (которые выстраиваются по аналогии с дра-

матургией музыкального произведения), однако он применим и на комплексных тематических занятиях по изобразительному искусству.

В студенческом проекте занятие начинается с показа педагогом слайд-фильма, посвященного мамам: репродукции картин с сюжетами о повседневных домашних делах матерей сопровождаются нежной мелодией. Затем педагог организует беседу с детьми – просит их рассказать о своих мамах. Далее педагог включает песню о маме, которую дети знают и которой подпевают. Это создает эмоциональный настрой для выполнения творческого задания. Дети рисуют портрет своей мамы, а рядом – себя с подарками, которые бы они хотели подарить ей, когда вырастут и станут взрослыми.

В задачу проекта другого занятия, посвященного Дню семьи, входила организация эстетического общения с детьми с помощью метода широких ассоциаций (Б. М. Неменский [131]).

В проекте предлагалось в начале занятия внимательно рассмотреть вместе с детьми репродукции картин, сюжеты которых связаны с изображением детей, выполняющих вместе со взрослыми домашнюю работу (А. С. Степанов «Дети на хворосте», К. А. Разумов «Девочка, кормящая птиц», А. И. Лактионов «Вышивание», Р. Дункан «Дети на ранчо», Ю. П. Кугач «Накануне праздника» и т. п.) В последующей беседе дети комментируют репродукции, вспоминают, какие обязанности по дому выполняет каждый из них, размышляют о том, что наличие опрятного и уютного дома, вкусной еды, чистой одежды, – все это достигается ежедневным кропотливым и усердным трудом всех членов семьи. Все вместе дети обсуждают, что они могут делать каждый день для благоустройства своего дома вместе с другими членами семьи.

Результатом беседы становится практическая работа детей на тему «Мой день». Работа выполняется в технике коллажа. Каждому ребенку предлагается выбрать и вырезать из старых журналов (подготовленных учителем заранее) картинку с изображением домашних дел. В задачи выполнения работы входит не только подбор соответствующих картинок, но и планирование домашних дел в течение дня. Для этого учитель раздает детям заготовленные шаблоны с изображением часов, которые надо приклеить рядом с каждой картинкой (в каждом случае надо дорисовать стрелки, указывающие на время выполнения изображенного дела). В завершении устраивается выставка работ детей вместе с уже рассмотренными репродукциями картин. Дети комментируют свои работы, учитель помогает им найти связь в сюжетах их работ с сюжетами рассмотренных репродукций.

Метод уподобления герою произведения (Б. М. Неменский) был применен в проекте, посвященном организации беседы с детьми о

дружбе. Было спроектировано тематическое оформление группы для беседы с детьми: выделено пространство для демонстрации репродукций картин с портретами детей (Д. Веласкес «Портрет инфанты Маргариты в белом платье», О. А. Кипренский «Девочка в маковом венке с гвоздикой в руке (Мариучча)», Неизвестный художник XIX века «Портрет девочки в павлопосадском платке», К. Л. Христинек «Портрет А. Г. Бобринского с ребенком», В. А. Тропинин «Портрет А. В. Тропинина, сына художника», Т. Гейнсборо «Портрет мальчика» и др.). В начале беседы детям предлагалось выбрать себе «друга» из героев, представленных на картинах, подумать, чем этот герой понравился, о чем с ним хотелось бы поговорить, в какие игры поиграть. В ходе беседы дети делились своими впечатлениями, рассказывали о выбранных «друзьях». Суть беседы сводилась к тому, что надо быть внимательными к своим друзьям, поддерживать их успехи и радость, а также сочувствовать и помогать при неудачах. В завершении беседы дети рисовали свой портрет в одежде, напоминающей одежду выбранного «друга» – героя картины, и в ситуации, похожей на сюжет картины.

Метод размышления над произведениями искусства (Д. Б. Кабальевский) был применен при разработке настольной игры по типу лото. Студенты создавали проекты настольных игр разной тематики (посвященные нравственным проблемам, актуальным для детей конкретного возраста, традиционным китайским ценностям, отраженным в календарных праздниках, и пр.). В этих проектах студентам надо было создать ситуацию, побуждающую детей к размышлениям над произведениями искусства в игровом взаимодействии с педагогом и другими детьми. Для настольной игры необходимо было:

- подобрать произведения, выражающие ценности, понятные дошкольникам, актуальные для них, в знакомых и узнаваемых сюжетах;
- разработать вопросы педагога, которые мотивируют ребенка к рассуждениям о нравственных ситуациях и их выражении художественными средствами.

Так, студентами была разработана настольная игра, содержащая несколько направлений в тематике репродукций («дружба», «семья», «природа», «труд»). Условия игры следующие. Участники игры получают набор небольших карточек, на которых в уменьшенном виде отображены репродукции картин. Задача – найти в своем наборе карточку с изображением репродукции картины, соответствующей объявленной ведущим тематике. Нужно прокомментировать сюжет картины, подтвердить его соответствие заявленной теме и закрыть карточкой пустующее место в игровом поле (в комментариях могут участвовать педагог и другие дети).

Студенты подобрали не только репродукции картин в соответствии с тематикой игровых полей, но и пословицы, поговорки для мотивации детей к рассуждениям о нравственных ценностях, которые воплощены в содержании произведений.

К методу художественных ассоциаций (А. А. Мелик-Пашаев [122]) студенты обращались при проектировании тематического оформления группы к календарным праздникам. Так, проект, связанный с празднованием встречи весны, подразумевал не только подбор соответствующих произведений изобразительного искусства (в данном случае были выбраны репродукции картин Н. П. Бялиницкого-Бирули «Весна», Ю. М. Арсенюка «Весна»), но и проработку дизайна группы, связанного с выделением пространства рядом с этими репродукциями для организации музыкально-театрализованного действия, а также разработку самого действия. Содержание действия представляется в проекте как «оживление» картин. Для этого дети исполняют танцы птиц, весеннего ветерка, зеленых листочков (имитируют движения педагога), придумывают историю о приключении весеннего ручейка, создают шумовую композицию «Звуки весны» с помощью детских инструментов («партитурами» становятся репродукции картин). В завершении музыкально-театрализованного действия дети выполняют коллективную работу: разбившись на группы, расписывают акварельными красками оттенки весеннего неба, распутившейся зелени и цветов, струящихся потоков воды в ручьях. Эти оттенки дети копируют с висящих перед ними репродукций картин. Работа выполняется под музыку Э. Грига «Утро» из музыки к драме Ибсена «Пер Гюнт». Затем педагог скрепляет все заполненные листы (располагает их по уровням: небо, зелень, вода), и на получившееся полотно дети наклеивают фигурки летящих птиц (предполагается, что этих птиц дети рисовали, а затем вырезали из бумаги на предыдущих занятиях). Готовая работа вывешивается рядом с репродукциями картин.

Многие из этих проектов были опробованы студентами при проведении практики. В рамках занятий в университете проекты обсуждались всей группой. Отметим, что студенты представляли свои проекты не только в виде презентаций, но и более оригинальным способом – с использованием освоенных техник изобразительной деятельности: в виде аппликаций, коллажей, в техниках ассамбляж, с помощью анимации и прочее. Многие представили свой проект в виде наборного мультфильма (отснятый на видео процесс постепенного заполнения чистого листа заранее прорисованными и вырезанными изображениями предметов, сопровождающийся комментариями).

Мультипликации было уделено большое внимание при освоении ценностно-смыслового компонента художественно-эстетической среды. На лекциях была рассмотрена проблема влияния мультипликационных образов на современных детей. Яркие и зрелищные образы мультфильмов привлекают детей и становятся для них образцом для подражания. Иногда эти образцы соответствуют нормам поведения людей, а иногда в мультфильмах дети черпают информацию и о привлекательных внешне, но негативных по сути моделях поведения, подражают им в жизни. Для создания медиасреды в детском саду студенты осваивали критерии отбора мультипликационной продукции. Современные мультфильмы были проанализированы с точки зрения их художественной ценности, эмоциональной привлекательности образов для соответствующего возраста, их положительного влияния на психику детей, а также на их представления о нравственных поступках. Уделялось внимание важности просвещения родителей детей в вопросах создания безопасной в нравственном отношении медиасреды в семье и важности контроля над интернет-пространством, в котором проводят часть своего времени дети.

На практических занятиях студенты осваивали разнообразные техники создания мультфильмов вместе с детьми. В таких мультфильмах могут фигурировать герои, сделанные руками самих детей: вырезанные из бумаги, сделанные из пластилина, природного или бросового материала, легоконструктора. Во время проведения практики студенты убедились в увлекательности и педагогической ценности такого совместного с детьми творчества.

Наблюдения за студентами в процессе проведения спецкурса показали следующее. Знания, полученные студентами, не просто дополнили материалы обязательных дисциплин, но систематизировали представления студентов о значении художественно-образного окружения в жизни ребенка, о влиянии на его развитие художественно-эстетической среды. Студенты продемонстрировали понимание значимости самой проблемы создания художественно-эстетической среды в дошкольном учреждении как важнейшего направления их будущей профессиональной деятельности. У них наблюдались стремление к самостоятельному поиску информации по данному направлению, проявление инициативы в подготовке докладов с предоставлением дополнительных материалов. Студенты проявляли интерес к обсуждению проблем, связанных с воздействием художественно-эстетической среды на развитие детей, делились найденной информацией по этому вопросу друг с другом. Особый интерес у студентов вызвала информация о возможностях эстетического общения на материале произведений

искусства, включенных в оформление образовательного пространства группы детского сада. Студенты с увлечением занимались поиском информации о произведениях искусства, доступных детям по своему ценностному содержанию, обсуждали на занятиях возможности включения этих произведений в дизайн образовательного пространства, а также возможности организации эстетического общения на материале этих произведений. Студенты продемонстрировали интерес к дальнейшему расширению знаний и самообразованию в этом направлении.

В рамках спецкурса была проведена целенаправленная работа со студентами по анализу произведений разных видов искусства для детей, знакомству с методами художественного образования в воспитательной работе с детьми. Это также привело к расширению их возможностей по использованию развивающего потенциала художественно-эстетической среды в будущей профессиональной деятельности. Студентами была осознана значимость подготовки в условиях вуза к созданию художественно-эстетической среды в дошкольном учреждении, утвердилось понимание необходимости такой подготовки для будущей профессиональной деятельности.

Освоение студентами спецкурса «Создание художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении», выстроенного на основе разработанной методики, дало им возможность деятельностного воплощения полученных знаний. Этому способствовало большое количество практических занятий, построенных в виде практикумов, творческих заданий, мастер-классов. Студенты активно знакомились с современными программами и методиками по организации совместной с детьми художественно-творческой деятельности, овладевали умениями художественного проектирования, моделирования, визуализации своих идей относительно создания художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении.

Выводы по первой главе

1. Анализ научных работ по проблеме исследования позволил выделить компоненты художественно-эстетической среды дошкольного учреждения, влияющие на развитие личности ребенка: *эмоционально-психологический*, связанный с созданием эмоционального благополучия детей с помощью эстетической привлекательности и упорядоченности группового пространства, *творческий*, связанный с развитием активности детей по художественному оформлению образовательного пространства в совместной с педагогами деятельности, *ценностно-смысловой*, направленный на становление у детей культурно-ценностных ориентиров в эстетическом общении на основе окружаю-

щих эстетических объектов и произведений искусства – выразителей ценностей культуры.

2. Формирование у студентов готовности к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных учреждениях определено как педагогически организованный процесс, направленный на освоение студентами компонентов художественно-эстетической среды, овладение методами ее проектирования и мотивацию к реализации ее возможностей в развитии у детей эмоционального благополучия, художественно-творческой активности, культурно-ценностных ориентиров.

3. Методика формирования у студентов готовности к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных учреждениях основана на культурологическом и деятельностном подходах, что позволяет выстраивать педагогический процесс на принципах культуросообразности (в рассмотрении художественно-эстетической среды как контекста естественного вхождения ребенка в культуру), полихудожественности (в раскрытии разносторонних связей искусства с окружающей жизнью, природой, культурной традицией), диалогичности (в освоении специфики эстетического общения), проблемности (в использовании интерактивных методов обучения), творчества (в освоении студентами приемов творческого взаимодействия с детьми при оформлении образовательного пространства).

4. На этапах методики в соответствии с задачами последовательного освоения студентами возможностей художественно-эстетической среды в развитии у детей эмоционального благополучия, художественно-творческой активности, культурно-ценностных ориентиров используются методы моделирования эстетики предметно-пространственного окружения детей в дошкольном учреждении, художественно-графической визуализации предметного наполнения Центра художественного творчества в группе детского сада, художественного проектирования тематического оформления группы детского сада.

5. В комплексе с методами проектирования художественно-эстетической среды для реализации ее развивающего потенциала студентами осваиваются методы художественного образования по развитию творческой активности детей и организации эстетического общения при восприятии произведений искусства (создания эмоциональной драматургии занятия, широких ассоциаций, уподобления герою произведения, художественных ассоциаций в анализе средств выразительности).

6. Мониторинг формирования готовности студентов к созданию художественно-эстетической среды осуществлялся по критериям: *когнитивный* – раскрывается через показатели: 1) осведомленность в

области художественно-эстетического воспитания детей; 2) сформированные представления о компонентах художественно-эстетической среды и их влиянии на детей; *мотивационно-ценностный* – выражен в показателях: 1) понимание значимости применения художественно-образных средств в работе с детьми дошкольного возраста; 2) мотивация к развитию способности в реализации развивающего потенциала художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении; *деятельностный* – определяется показателями: 1) владение методами художественного образования детей (организация эстетического общения и детского творчества); 2) владение методами проектирования художественно-эстетической среды.

7. Подготовка студентов педагогических вузов к созданию художественно-эстетической среды в детских образовательных учреждениях представляется необходимой для успешной профессиональной самореализации будущих педагогов детства в их практической деятельности. Понимание возможностей художественно-эстетической среды в комплексном воспитательном воздействии на детей, освоение способов для реализации этих возможностей являются важной составляющей их вузовской подготовки.

ГЛАВА 2. Реализация воспитательного потенциала искусства на основе развития эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений у младших школьников

2.1. Эмоционально-ценностное восприятие произведений искусства как предмет психолого-педагогического исследования

В современных Федеральных государственных образовательных стандартах начального образования развитие у обучающихся способности к эмоционально-ценностному восприятию художественных произведений выступает в качестве требования к образовательным результатам освоения дисциплин предметной области «Искусство». Актуальность данной проблемы подчеркивается и в «Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации на период до 2025 года», где детским арт-студиям, кружкам художественного творчества, эстетическим отделениям детских школ искусств отведена роль «мотивирующего жизненного пространства» в самоактуализации личности, ее способности эмоционально-ценностного видения окружающего мира и самостоятельного выбора пути культурного развития. В «Концепции» подчеркивается преимущество программ дополнительного образования, связанное с отсутствием механизма нормативной регламентации, что позволяет создавать их вариативность и обновляемость [89].

Однако на практике проблема развития у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства находится на периферии внимания педагогов дополнительного образования. В качестве приоритетных выступают задачи организации досуга детей, их творческого взаимодействия, подготовки к различным мероприятиям и курсам детского творчества.

Анализ педагогической практики в сфере дополнительного образования показал, что на сегодняшний день не разработано методическое сопровождение развития у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства. Ведущие педагоги-исследователи в этой сфере выдвигают положение о важности исследования эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений как «самостоятельного предмета обучения, изучения и

диагностирования» (А. А. Мелик-Пашаев [120]) в комплексном и многофакторном процессе художественного развития детей.

В педагогике и психологии искусства эмоционально-ценностное восприятие художественных произведений рассматривается в качестве важнейшего компонента художественного восприятия. В свою очередь, художественное восприятие исследуется в соотношении с восприятием как психическим процессом и трактуется как высшая форма данной общей способности человека.

В психолого-педагогической литературе восприятие определяется как психический познавательный процесс, «в результате которого происходит отражение в сознании человека предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств» [40, с. 68]. В работе М. В. Гамезо обобщены закономерности, которыми характеризуются восприятие как познавательный процесс:

- целостность – отражение целостного образа предметов на основе обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах;
- константность – способность воспринимать предметы относительно постоянными по форме, цвету, величине при изменении восприятия;
- категориальность – каждый воспринимаемый нами объект, предмет обозначается словом относительно к определенному классу;
- осмысленность – способность сознательно воспринимать предмет, т. е. подвергнуть его анализу, сравнению;
- избирательность – предпочтение выбора одних объектов или отдельных свойств, признаков перед другими объектами или их свойствами, качествами;
- апперцепция – определяется влиянием опыта, знаний, умений, взглядов, интересов, определенного отношения, человека к действительности на восприятие [40].

Целостность восприятия понимается как совокупность различных ощущений (зрительных, слуховых, вкусовых, тактильных и т. д.) в едином образе. Отдельные ощущения ассоциируются, связываются друг с другом, образуя единое, связанное, целостное восприятие. При этом исследователи подчеркивают, что восприятие возникает на основе ощущений, но не сводится к их простой сумме, а представляет собой качественно новый психический процесс. В акте восприятия проявляется взаимосвязь сенсорной и мыслительной деятельности индивида. В формировании восприятия принимают участие не только разнообразные ощущения, но и жизненный опыт индивида, его память, мышление и речь, волевые усилия и внимание, интересы, цели и установки.

В работе А. Н. Леонтьева устанавливается, что для формирования предметного образа мира важны не только ощущения его объективных свойств, но и возникновение ощущений собственных движений, осуществляемых в этом мире. В процессе восприятия отображаются импульсы, восходящие из внутреннего телесного мира человека. Они обуславливают появление ощущения и восприятие самого себя, осознание собственного Я, включенного во взаимодействие с окружающим миром. Таким образом, целостность восприятия выражается в способности воспринимать мир в единстве с самим собой, со своим переживанием мира [110, с. 219].

Целостность восприятия обуславливает и такие его характеристики, как осмысленность, избирательность, апперцепция. Так, В. М. Козубовский отмечает, что из огромного числа воздействий на человека многообразных предметов и явлений лишь некоторые выделяются с большей отчетливостью и осознанностью, приводя к формированию перцептивного образа на основе избирательности, связанной с интересами, установками личности и проявляющейся в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими [80, с. 74]. В восприятии всегда сказываются особенности содержания психической жизни человека, его взглядов, интересов, опыта отношений с окружающей действительностью. Под влиянием этих факторов создается характерная для каждого человека апперцепция, обуславливающая значительные различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми или же одним и тем же человеком в разное время.

В Кратком психологическом словаре восприятие определяется как живой творческий процесс познания. Восприятие обеспечивает чувственную ориентировку человека в окружающем мире. Сложная аналитико-синтетическая деятельность мозговых отделов анализаторов позволяет обобщать разрозненные ощущения и объединять воспринимаемые признаки в одно осмысленное целое. В акте восприятия всякий предмет приобретает определенное обобщенное значение, выступает в определенном отношении к другим предметам. Обобщенность является проявлением осознанности человеческого восприятия, его связи с мышлением [94, с. 67].

Для нашего исследования важны выводы отечественных исследователей о том, что осмысленное, избирательное восприятие, связанное с пониманием сущности предметов и явлений, формируется постепенно, является продуктом развития личности, а не дано ей с самого начала. В работах Л. С. Выготского и представителей его научной школы раскрываются механизмы развития восприятия в детском возрасте. В частности, в исследовании А. В. Запорожца [61] описываются взаи-

мосвязанные процессы в развитии восприятия. С одной стороны, у ребенка дошкольного возраста происходят постепенное формирование и совершенствование представлений о разновидностях свойств предметов, выполняющих функцию сенсорных эталонов (существующих в культуре образцов различных свойств предметов – цвет, форма, величина). С другой стороны, развиваются и совершенствуются сами перцептивные действия, необходимые для использования эталонов при анализе свойств реальных предметов (идентификация, сравнение с образцом-эталонном, перцептивное моделирование). Эта мысль развивается в работе С. Л. Рубинштейна, по словам которого жизненная практика заставляет человека перейти от непреднамеренного восприятия к целенаправленной деятельности наблюдения; на этой стадии восприятие уже превращается в специфическую «теоретическую деятельность, которая включает анализ и синтез, осмысление и истолкование воспринятого» [158, с. 128].

Ценностное восприятие, в отличие от предметного, связывается в психологических исследованиях с восприятием ценностной для человека сущности явлений и событий окружающего мира. Способность личности обнаруживать за объектом (предметом) его социальное значение и ценность, видеть в нем личностный смысл сопровождается проживанием отношения к ее объектам и явлениям с точки зрения их ценности в жизни человека, т. е. ценностным отношением.

Ценностное отношение включает в себя сформированные интересы личности, накопленный жизненный опыт, всю совокупность переживаний во взаимодействии с внешним окружением, сложившуюся систему устойчивых отношений к миру и самому себе. В ценностном отношении значимое, существенное для человека выделяется на фоне незначимого, несущественного. В ценностном отношении проявляются установки, мотивы, интересы, жизненная позиция личности, система ее ценностных ориентаций. В качестве эталонов, на основе которых формируется ценностное отношение к окружающему миру, выступают моральные нормы, система нравственных, мировоззренческих ценностей, существующих в культуре [190, с. 764].

Процесс освоения и присвоения личностью социокультурных ценностей проанализирован в многочисленных исследованиях. При различных подходах все исследователи подчеркивают, что роль опорной базы в этом процессе выполняют эмоции.

Так, В. Н. Мясищев описывает «механизм интериоризации ценностей» на основе усвоения ценностей личностью через опыт, через «целый ряд жизненных актов», когда каждое новое явление оценива-

ется с позиции уже закрепленных в сознании ценностей и сопряжено с эмоциональным отношением [128, с. 117–119].

А. Н. Леонтьев связывает процесс освоения личностью социокультурных ценностей с понятием «личностный смысл» («личностное преломление сознаваемой действительности»). По словам А. Н. Леонтьева, личностная интерпретация значения (смысла), ведущая к ценностному знанию, вначале рождается «на дознаковом уровне» интуитивного ощущения и только потом вербализуется и закрепляется в сознании. Нравственные знания, окрашенные чувствами и эмоциями, опосредованные внутренней работой мысли, превращаются в «ценностный способ видения, понимания мира, ориентации в нем» [110, с. 7–12].

Значимость «эмоциональной, практической включенности» субъекта в социальные отношения при трансформации общественных ценностей в личностные подчеркивает в своем исследовании Э. А. Арутюнян [7, с. 84]. На важность и первичность эмпирического опыта, деятельности, эмоционального проживания человеком ситуаций, отношений, нравственных чувств в формировании «аксиологического “я” личности» указывает в своем исследовании В. Ф. Сержантов [169].

Когнитивный компонент аксиосферы личности, связанный с объективацией, осознанием, отбором ценностей, выведением их на понятийный уровень, является обобщающим и синтезирующим по отношению к эмпирическому опыту. В результате сплава «интеллекта и аффекта» (по выражению Л. С. Выготского) восприятие обретает ценностную направленность. Значимость эмоционального компонента в «ценностном способе видения» (А. Н. Леонтьев) окружающего мира выражена в самой формулировке исследуемого нами понятия – «эмоционально-ценностное восприятие».

В психолого-педагогических исследованиях эмоционально-ценностное восприятие чаще всего рассматривается как специфическая характеристика художественно-эстетического восприятия.

В работах Л. С. Выготского [36], Б. М. Теплова [179] эстетическое восприятие раскрывается именно с позиции эмоционально-ценностного восприятия окружающего мира и в этом смысле трактуется как высшая форма восприятия, как способность, появляющаяся в результате развития общей способности к восприятию.

Эстетическое восприятие характеризуется глубокими эмоциональными переживаниями и связано прежде всего с установкой на форму объекта. В то же время форма в эстетическом восприятии выступает как носитель и выразитель смысла. По словам А. А. Мелик-Пашаева, «человек начинает воспринимать неповторимый чувственный облик людей, предметов, явлений природы, событий обществен-

ной жизни... как прямое выражение внутреннего состояния, настроения, характера, судьбы... Предмет уже не распадается на внешнюю форму, которую человек воспринимает, и на внутреннее содержание, которое он познает: сама форма становится для него прозрачным носителем содержания» [121, с. 27].

Эстетическое восприятие, эмоциональное и субъективное по своей природе, всегда оценочно. Л. П. Печко, характеризуя эстетическое восприятие, отмечает, что оно не может существовать «вне чувственных контактов, механизмов вчувствования, вживания, сопереживания, выбора лично значимого и отвержения остального», вне осознания собственных чувств, вне интерпретации и оценивания предмета эстетического восприятия [145, с. 45]. По мнению М. С. Кагана, эстетическое восприятие включает в себя специфическую оценку («установление ценности предмета») в качестве обязательного компонента. В своих рассуждениях М. С. Каган подчеркивает, что в различных культурных сферах эмоционально-оценочная основа суждения либо обязательна, либо просто невозможна (например, в научном познании). В эстетическом же восприятии человеком окружающего мира «именно и только непосредственное переживание, характер и сила испытанного чувства становятся единственным, необходимым и достаточным основанием оценочного суждения» [72, с. 108].

Эмоционально-ценностная сущность эстетического восприятия связана с процессом соотнесения созерцаемого объекта с идеалом. В исследованиях М. С. Кагана идеал предстает как особая психологическая структура, которая «работает» интуитивно, не нуждаясь в посредстве логических операций. Это «нечто воображаемое, которое рождается в результате духовной переработки существующего во имя создания должного или желанного». Идеал мобилизует энергию человеческих чувств и воли, давая ценностно-ориентационную основу человеческой деятельности. Идеал служит критерием оценки всего того, что окружает человека в мире и попадает в орбиту его практических социальных интересов. Это соотнесение реальности с эталоном-идеалом, осуществляемое людьми в ходе их повседневного общения с окружающим миром, и лежит в основе эстетического восприятия [72, с. 114].

В исследованиях М. М. Бахтина раскрывается суть эстетического восприятия как чувственно-образного постижения окружающего мира, глубокого переживания внутренней связи с ним. Чувственный облик предметов и явлений (*aisthetikos*, по-гречески, – чувствующий, чувственный) выступает в эстетическом сознании как выражение родственного человеку содержания, как «говорящее, выразительное бытие». Выразительные проявления окружающего мира накапливаются в

чувственном опыте человека, в его сенсорной памяти в виде образов – картин жизненных ситуаций, образов поведения и общения, образов предметов и явлений [13, с. 102].

Впервые в истории философской мысли эта идея была сформулирована Г. Гегелем. Исследуя природу эстетической чувственности, он пришел к выводу, что ее значение имеет социально-практическую направленность. Важнейшим положением его эстетики является связь эстетического чувства с процессом «самопроизводства» воспринимающего субъекта [41]. В дальнейшем эту идею развивал К. Юнг, исследовавший процесс эстетического восприятия как процесс «индивидуации», «вбирания мира в себя».

Таким образом, эмоционально-ценностное восприятие окружающего мира является существенной характеристикой эстетического восприятия, органично связанного с процессами осмысления собственных переживаний и ценностного самоопределения человека через специфические механизмы чувственно-образного постижения образов-смыслов окружающего мира.

Наиболее ярко эмоционально-ценностная природа эстетического восприятия проявляется в художественной сфере.

В психологии познавательных процессов художественное восприятие определяется как процесс духовно-ценностной ориентации человека в мире, как акт становления образа мира, обретающего дополнительные измерения «личностного смысла» (по выражению А. Н. Леонтьева), сугубо индивидуального духовно-ценностного отношения человека к отдельным явлениям и миру в целом [110, с. 112].

«Эстетическое» и «художественное» – это разные, хотя и взаимосвязанные друг с другом категории. По мнению М. С. Кагана, сферы эстетического и художественного невозможно полностью отождествлять или полностью разделять. Сфера эстетического является всеохватывающей. Предметом эстетического восприятия и оценивания может стать любое явление действительности, природы, человеческих взаимоотношений – весь чувственно воспринимаемый, выразительно-эстетический мир. Исследователь замечает, что «эстетический потенциал» присущ в той или иной степени любому явлению культуры [73, с. 84]. В этом смысле художественность является сердцевинной эстетического, поскольку искусство концентрирует в себе эстетические проявления жизни, эстетическое восприятие мира и эстетическое отношение к нему. При этом художественное восприятие отличается от эстетического своей модальностью. Оно формируется в процессе восприятия произведений искусства, в собственно художественной деятельности, где эстетическая информация предстает лишь одной из

граней художественной информации и где они не совпадают полностью. Освоение ценностного содержания произведения искусства невозможно без способности к анализу, интерпретации художественного текста, понимания его условно-метафорического, образного языка [73, с. 84–92].

Эстетическое и художественное смыкаются в главной своей ипостаси, воплощая особый способ эмоционально-ценностного восприятия действительности человеком. При этом, по замечанию Л. Н. Столовича, в искусстве эстетическое начало концентрируется, эстетическое оказывается «как бы помножено само на себя» [173, с. 72]. Во взаимоотношениях художественного и эстетического присутствует общее основание – обе сферы развиваются из единого корня, сущностной характеристикой которого является специфический чувственно-образный, ценностно-ориентировочный способ освоения действительности человеком [73, с. 92].

В исследованиях философов, эстетиков конца XX века искусство предстает как исторически неизбежная форма предметно-творческой деятельности в человеческом сообществе, рожденная необходимостью сохранить в поколениях людей опыт мировосприятия. В своем исследовании В. П. Иванов отмечает, что возникшее в системе эмпирического опыта и являющееся внетеоретическим способом отражения действительности искусство позволяет «восстановить внутренний дух культуры, проникнуть в строй жизнедеятельности людей и многогранно охватить реалии их бытия» [66, с. 174].

Искусство на протяжении многих веков служило специфической формой передачи личности опыта мировосприятия. Система убеждений, принципов, идеалов передавалась посредством проникновения в опыт другого человека, сочувственного проживания этого опыта и обретения его как личностного достояния. Искусство изначально, исторически было призвано выполнять такую роль уникальной формы фиксации мира человеческих ценностей через «приобщающую идентификацию» с помощью необходимых для этого условных средств, выработанных культурным развитием [66, с. 176]. По словам Л. П. Печко, искусство – «образная память человечества» [145]. Первейшая функция искусства – помощь человеку в выстраивании целостного образа мира в собственном сознании, в поиске духовно-нравственных ориентиров. По выражению философа А. Банфи, искусство предстает как выработанный культурой способ «становления образа мира, обретшего в отношении “я” внутренний смысл» [10, с. 30].

Исследователями раскрывается многогранность как феномена образного преломления действительности в выразительном мире худо-

жественного произведения, так и процесса его эмоционально-ценностного постижения субъектом восприятия. В отечественной науке – философии, эстетике, искусствознании – утвердилось отношение к художественному содержанию как специфическому феномену, не сводимому ни к материалу творчества, ни к художественной структуре. Содержанием искусства выступает художественное преломление действительности в качестве идеального образования – новой, созданной по законам художественного творчества субъективной реальности. Вхождение в эту художественную действительность, созданную автором, происходит через «заражение» эмоциями, путем вживания воспринимающего субъекта в мир художественного произведения [118, с. 48].

Процессы вживания, вхождения в психологическую структуру автора или героя произведения в ходе его восприятия неразрывно связаны с процессами возвращения в свой внутренний мир. Анализируя данные процессы, М. М. Бахтин отмечает: «Диалогическая динамика отношения личности к искусству состоит в полной погруженности в мир художественного произведения и в возвращенности в мир своего “я”» [12, с. 172]. Процесс восприятия произведения искусства предстает как «встреча» (по выражению М. М. Бахтина) сознаний автора и воспринимающего. В процессе этой «встречи»-диалога воспринимающий субъект осмысливает собственные переживания, соединяет в сознании свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизненной судьбой его творца, воплощенными в художественной форме произведения [12].

На основе этого психологического механизма происходит переплавление переживания в сопереживание и формирование личностно пережитой системы ценностей. «В художественном восприятии-переживании аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое затем реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром» [101, с. 49].

Таким образом, феномен художественного восприятия раскрывается в работах современных исследователей как сложный многокомпонентный творческий процесс становления в сознании личности образа мира – эмоционально окрашенного, духовно осмысленного и опредмеченного в материале языка искусства.

Важнейшей, сущностной характеристикой художественного восприятия является способность субъекта к диалогическому постижению нравственных идей, воплощенных в художественных образах, на основе актуализации личностного опыта и осмысления собственных пере-

живаний в процессе анализа, оценки, сотворческой интерпретации содержания художественного произведения.

Вместе с тем, как отмечает А. А. Мелик-Пашаев, способность «к диалогу с автором посредством текста» в процессе художественного восприятия – это самостоятельный предмет обучения, изучения и диагностирования [120, с. 15]. Для педагогического исследования данного процесса необходима систематизация уровней диалога личностных и художественных смыслов при восприятии произведения искусства применительно к конкретному возрасту обучающихся.

2.2. Диалог как основа педагогического процесса развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников

Проблема развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства приобретает особое значение в младшем школьном возрасте, когда закладываются нравственные основы личности, формируется осознанное восприятие окружающего мира. В работах В. П. Зинченко [64], Д. И. Фельдштейна [187], Д. Б. Эльконина [204] отмечается, что в младшем школьном возрасте происходят изменения в мотивационно-потребностной сфере личности ребенка, появляется потребность в социально значимой, социально оцениваемой деятельности. Данная потребность обостряет интерес к освоению норм морали, правил нравственного поведения, существующих в культуре и выраженных в обобщенной и образной форме в произведениях искусства.

Изобразительное искусство благодаря наглядно-образной форме близко и понятно детям, оно человечно, в самом глубоком смысле этого слова. Воплощенные в художественных образах примеры и образцы нравственного поведения наилучшим способом приобщают детей к законам человеческого общения, заставляют с пониманием и состраданием относиться к чужой боли, искренне сопереживать чужой радости, быть чутким к тем, кто рядом. Изобразительное искусство «творит человека и обращено к человеку, стучится в его сердце, служит единению и сопричастности человеческим взаимоотношениям, указывает направление нравственного поступка» [24, с. 48].

В психолого-педагогических исследованиях отмечается особая восприимчивость младших школьников к художественным и общекультурным образцам, нормам, эталонам поведения, потребность в переживании нравственных чувств для формирования ценностных ориентиров. В данном возрасте особенно важна деятельность художе-

ственного переживания как созидающая личность ребенка в ее ценностной направленности.

Возможность более глубокого, по сравнению с дошкольным возрастом, ценностного ориентирования младшего школьника психологи связывают с таким центральным личностным новообразованием, как «внутренняя позиция», определяющая «поведение, деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности и окружающим людям» [17, с. 48]. Происходит дифференциация внутренней и внешней сторон личности младшего школьника, его внутренний мир относительно отделяется от окружающей действительности. В этом возрасте у ребенка проявляется новый уровень самосознания, восприятия и переживания себя как социального индивида. А. Н. Леонтьев отмечает, что в этом возрасте развивается способность осознавать значение «для себя» собственных переживаний и действий [110, с. 68]. По словам Л. С. Выготского, возникает «обобщение переживаний, логика чувств» [35, с. 89].

В исследовании Д. И. Фельдштейна этот процесс связывается с утверждением позиции «я в обществе», что характеризуется более широким пониманием социальных связей, формированием произвольных психических процессов, внутреннего плана действий, рефлексии собственного поведения [186, с. 110–124]. Новая позиция «я в обществе» выражается в способности к разделению и координации своей точки зрения и точки зрения других людей, активном освоении социокультурного опыта на основе формирования личностных смыслов.

При этом ребенок младшего школьного возраста сохраняет повышенную эмоциональную отзывчивость на непосредственные впечатления органов чувств, эмоциональную насыщенность восприятия. В исследовании Н. А. Менчинской раскрывается специфическая особенность этого возраста к интеграции процессов развития эмоциональной, когнитивной и волевой сфер личности [124].

Эмоциональная насыщенность восприятия в сочетании со способностью к обобщению и осмыслению собственных переживаний, разделению и координации своей точки зрения и точки зрения других людей являются предпосылками к диалогическому постижению нравственных идей, воплощенных в художественных образах, что выражает суть эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства.

Исследователями в области педагогики и психологии искусства выделяются различные уровни диалога личностных и художественных смыслов в процессе восприятия произведения искусства. Рассмотрим структуру данного процесса в соотнесении с особенностями восприятия художественного произведения детьми младшего школьного возраста.

Первый уровень диалогического восприятия художественного произведения исследователи связывают с эмоционально-непосредственным переживанием в опоре на внехудожественные ассоциации из опыта собственных жизненных переживаний и наблюдений воспринимающего. Непосредственное переживание материала и формы произведения Л. С. Выготский называл «эмоцией материала» (переживание предметного состава произведения) и «эмоцией формы» (эмоциональная реакция на цвет, тональное решение, ритмический строй картины, формат, технику исполнения и т. д.) [36]. В терминологии Р. Арнхейма данный уровень восприятия художественного произведения предстает как процесс воздействия «визуальных сил» художественного произведения на психику воспринимающего, что порождает ассоциации из сферы личного опыта – бытового восприятия. Пересечение эмоций материала, эмоций формы и идентифицированного образа бытового восприятия рождает целостный эмоционально-окрашенный образ переживания [6, с. 22–24].

Этот уровень диалогического восприятия произведения искусства исследователи определяют как его низший слой, связанный с «первичными эмоциями» (Х. Ортега-и-Гассет [139]), «элементарными эмоциями» (С. Х. Раппопорт [156]), что отражается в терминологии, используемой для его определения: «стихийно-эмоциональный» (Л. П. Печко [145]), «элементарно-ассоциативный» (Е. А. Ручьевская [161]), «бытовой» (Б. Г. Ананьев [3]).

При этом значение диалога личности с художественными смыслами на уровне «бытового восприятия» достаточно велико. В частности, Б. Г. Ананьев определял уровень бытового восприятия базовым по отношению ко всем остальным уровням восприятия художественного произведения [3]. На этом этапе происходит своеобразное «вживание» в образ, объединение с ним личного опыта на основе рождения разнообразных ассоциаций из сферы бытового восприятия (визуальных, аудиальных, сенсомоторных, тактильных и пр.). Происходит рождение целостного образа переживания, связанное с «приобщающей идентификацией» воспринимающего (по выражению В. П. Иванова [66]) – своеобразное «примеривание» на себя сюжетов и образов произведения изобразительного искусства.

Особое значение диалог с художественными смыслами на уровне «бытового восприятия» имеет в младшем школьном возрасте. Ребенку 8–9 лет свойственна высокая степень свободы в построении ассоциативных связей в процессе восприятия. Эта особенность определена тем, что в этом возрасте в полной мере еще не сформировано абстрактно-логическое мышление, в котором жесткие рамки логики за-

ставляют воображение отбрасывать противоречивые ассоциации и связи. По сравнению со взрослыми, у ребенка меньший багаж жизненного опыта. Все это позволяет ребенку переживать то, что недоступно логике сознания взрослого человека, выстраивать цепь далеких друг от друга ассоциаций, дает богатую почву для толкования произведений. В связи с этим высказывания детей, их рисунки, отображающие впечатление от увиденной картины, иногда удивляют нас неожиданной интерпретацией, а иногда и поражают своим пониманием глубинного смысла явления.

В современных педагогических концепциях особенность ребенка при восприятии картины свободно ассоциировать ее образное содержание со своим эмоциональным, жизненным опытом, представляя собственное понимание содержания художественных образов, обосновывает идею раннего знакомства детей с художественными произведениями «не детского» содержания.

Эта идея лежит в основе современной музейной педагогики, где активизация процесса восприятия детьми живописных произведений происходит с помощью творческих заданий, где детям предлагается досочинить, дорисовать историю, которую «рассказала картина» [77]. На этой идее выстраиваются художественно-педагогические концепции А. М. Мелик-Пашаева, Б. М. Неменского, Е. М. Торшиловой, Б. П. Юсова, суть которых – вовлечение детей в восприятие-размышление, основанное на свободно возникающих параллелях с их собственным жизненным опытом. В частности, педагогическим кредо Б. М. Неменского является то, что содержание художественного образования детей должно базироваться не столько на знаниях, умениях и навыках, сколько на постижении ребенком опыта человеческого отношения к жизни, которое наиболее ярко проявляется в произведениях искусства [132, с. 28]. При этом процесс освоения этого опыта происходит через познание, открытие ребенком самого себя через идентификацию с героем произведения, сопоставление его истории с опытом собственных жизненных событий и отношений с окружающими людьми.

Подобный подход к восприятию художественного произведения наблюдается и в современной музыкальной педагогике (в методических подходах Д. Б. Кабалевского [70], Е. Д. Критской [96], О. П. Радыновой [155]). В исследовании Н. Г. Тагильцевой такой подход к изучению искусства обозначен как антропологический, основанный на раскрытии для ребенка «человеческого» потенциала искусства, что «дает ребенку возможность узнать себя, узнать тот мир, в котором живет и действует и он сам, и герой художественного произведения» [152, с. 20]. По мнению Н. Г. Тагильцевой, обращение к личному опы-

ту жизненных переживаний и наблюдений ребенка при восприятии произведения искусства порождает у детей субъектное отношение к художественным образам – заинтересованное и увлеченное размышление над героями, «додумывание» сюжета, его эмоциональное «проживание». В итоге дети «начинают воспринимать искусство так, как само это художественное восприятие трактуется сегодня в современных педагогических концепциях: художественное восприятие всегда является восприятием-размышлением» [152, с. 21].

Таким образом, итогом диалога личности с художественными смыслами на уровне стихийно-эмоционального восприятия является целостный эмоционально-окрашенный образ переживания воспринимаемого произведения, содержательные аспекты которого ассоциативно связаны и сопоставлены субъектом восприятия с опытом собственных жизненных событий и отношений с окружающими людьми.

Следующий уровень диалогического восприятия художественного произведения исследователи выделяют как аналитический, поскольку он предполагает анализ связи смысла и формы в образе восприятия.

Единство формы и смысла является важнейшей характеристикой художественного произведения. По словам В. А. Фаворского, это единство выражается в «композиционной целостности» – подчиненности всех элементов образа общей идее, общему замыслу [185, с. 248]. Освоение языка искусства, его выразительных средств необходимо для понимания авторского замысла, для освоения заключенного в художественных образах опыта эмоционально-ценностных отношений.

В то же время природа художественного текста предполагает различное понимание, в зависимости от того, насколько открыто для воспринимающего «поле значений» произведения (по выражению Ю. М. Лотмана [112]), созданных по специфическим законам системы средств художественной выразительности.

Эта особенность интерпретации художественных значений в личностном восприятии изучалась многими исследователями. В работе В. А. Левина аналитический этап художественного восприятия обозначен как «исследование своего чувства субъектом восприятия посредством мысленных экспериментов с формой произведения» [107, с. 86]. «Эксперимент с формой» понимается В. А. Левиным не с традиционной позиции выявления и «расшифровки» известных элементов языка, но с точки зрения исследования своего переживания в соотношении с формой, в результате чего происходят проверка, уточнение своего интуитивного постижения замысла автора и открытие новых смысловых граней средств художественной выразительности.

Применительно к младшему школьному возрасту такой подход к освоению средств художественной выразительности требует не простого заучивания их значений, но опору на имеющийся художественно-эстетический опыт при восприятии произведений искусства и одновременно расширение, обогащение этого опыта.

В работе, посвященной исследованию развития детского художественного творчества, А. А. Мелик-Пашаев обозначает данный уровень восприятия художественного произведения детьми как «художественно-ассоциативный» [123, с. 12]. Постигание художественных образов, суждения по поводу их содержания на этом уровне восприятия складываются на основе возникающих художественных ассоциаций и аналогий с художественными образами других произведений (в том же виде искусства или в сопоставлении с другими видами искусства).

В современной педагогике принцип «комплексирования искусств» (терминология В. И. Вольнкина) выдвигается как один из ведущих в решении задачи художественного развития ребенка. По мнению исследователя, «комплекс искусств воздействует целостно, системно, формируя своим посредством новое, более высокого уровня эстетическое восприятие» и необходим для более адекватного восприятия и понимания детьми авторского замысла [32, с. 357].

На основе «свободной интеграции и диалога с другими видами художественно-эстетической деятельности» выстраиваются методические позиции Л. Б. Рыловой [162]. По мнению Ю. А. Полуянова, интеграция искусств на уроке изобразительного искусства развивает способность к содержательному обобщению художественных смыслов в единстве с формой [151, с. 107]. С помощью художественных сопоставлений и аналогий происходит вовлечение детей в своеобразный «диалог искусств» (по выражению В. С. Библера [201]), возникающий при воплощении сходных жизненных ситуаций, нравственных ценностей, идей и смыслов.

Основы комплексного и интегрированного подходов к процессу организации занятий предметной области «Искусство» были заложены в 1980-е годы Б. П. Юсовым. Развитие у детей отзывчивости к единству формы и содержания художественного произведения ученый мыслил на основе развития «ассоциативного аспекта восприятия» – переноса «оценок и художественных суждений на восприятие других видов искусства», умения рассказать о содержании произведения изобразительного искусства, сопоставляя его с аналогичными явлениями в области других искусств (поэзия, музыка) [30, с. 69]. Диалогическое постижение смыслов искусства на уровне художественных ассоциаций позволяет перейти от стихийно-эмоционального к аналитиче-

скому восприятию образного содержания. Внимание детей в восприятии произведений искусства акцентируется на собственном опыте художественных переживаний. При этом происходит самостоятельное открытие ребенком проявлений единства формы и содержания как универсального закона художественного творчества.

Следующий уровень диалогического восприятия художественного произведения в терминологии Л. С. Выготского обозначен как «сотворческий» [36].

Это уровень создания субъектом восприятия собственного образа мира, «открытия автора в себе». На данном уровне диалог со смыслами художественного произведения происходит «на уровне идеи» (М. П. Воюшина [34]), выражающей позицию автора, его мировидения. По словам Л. А. Закса, данный уровень художественного восприятия связан с переживанием ценностей и смыслов, воплощенных в произведении как «художественной концепции мироотношения» [59, с. 116].

Понимание авторской позиции позволяет воспринимающему осознать и проявить собственную позицию в понимании художественных смыслов и значений, запечатленных в полотне картины. Внутренний диалог на уровне принятия или отвержения авторской идеи приводит к уточнению собственного видения мира, своего отношения к миру и переводит восприятие искусства на уровень, в котором «сила творческого напряжения близка авторской» [57, с. 62].

Творческая активность субъекта восприятия в подобном диалогическом интерпретации чрезвычайно высока. По словам Л. С. Выготского, восприятие произведения искусства представляет «сложнейшую конструктивную деятельность вчувствования», заключающуюся в том, что «из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект» [36, с. 278–279]. Внутренний диалог воспринимающего с текстом произведения Л. С. Выготский рассматривал как «эстетическую коммуникацию», в процессе которой происходит актуализация значимых смысловых аспектов образной структуры произведения («сгустков культуры», воплощенных в его содержании), на основании чего человек самостоятельно моделирует логические и ассоциативные отношения между образами, создает собственную картину мира [36, с. 95–99].

Современные последователи идей Л. С. Выготского подчеркивают, что способность к интерпретации содержания произведения искусства в процессе его диалогического восприятия во многом зависит от наличия достаточного багажа искусствоведческих знаний, опыта общения с серьезным искусством и собственной творческой деятельности. В работе О. В. Стукаловой отмечается, что диалогическая реакция

на художественный текст «уникальна в силу уникальности мировосприятия и мировоззрения, во многом зависит от степени овладения культурной традицией» [174, с. 48]. Исследователь Л. П. Печко подчеркивает, что осуществление восприятия на сотворческом уровне возможно при развитой личностной рефлексии, зрелом характере суждений, способности к самостоятельному творческому видению и интерпретации художественных смыслов в широком контексте прошлого, настоящего и будущего художественно-эстетической культуры [146, с. 13].

Исследователи отмечают, что дети младшего школьного возраста, хоть и способны к общению с серьезным искусством, но пока не обладают художественным восприятием во всем многообразии его аспектов и многоуровневости его свойств. В этом возрасте дети еще не владеют языком искусства как средством передачи своего отношения к миру, не поднимаются до оценки авторской позиции, понимания художественной концепции мироотношения, воплощенной в произведении искусства.

Согласно исследованиям ученых, развитие сотворческого уровня восприятия произведений искусства в младшем школьном возрасте возможно при взаимодействии в обучении двух основных видов деятельности: восприятия и созидания в продуктивной деятельности. Собственная художественная практика ребенка рассматривается в современной педагогике как средство развития его восприятия. Более того, утверждается, что иными путями понимание ребенком задач автора, столь необходимое для художественного восприятия, сформироваться просто не может.

В создаваемых собственных композициях-интерпретациях на этапе сотворчества дети уже сознательно используют открытые ими выразительные возможности языка искусства и экспериментируют с этими возможностями. Если в работах предыдущих этапов дети реализовывали замыслы, предложенные педагогом, то на сотворческом этапе ребенок воплощает собственные переживания, возникающие при восприятии художественного произведения, и собственное понимание воплощенных в нем художественных смыслов. В этой ситуации поиск и уточнение средств выражения становятся уже не просто игрой или экспериментом, но настоящим художественным творчеством.

Обобщая вышесказанное, сделаем следующие выводы.

Исследователями в области педагогики и психологии искусства выделяются различные уровни диалога личностных и художественных смыслов в процессе восприятия произведения искусства. Сложность и многоуровневость характеристик этого процесса обусловлены степе-

нию развитости художественной культуры и возрастными особенностями воспринимающего субъекта.

Применительно к младшему школьному возрасту мы можем выделить следующие уровни диалога личностных и художественных смыслов при восприятии произведений искусства: стихийно-эмоциональный, художественно-ассоциативный, сотворческий.

Стихийно-эмоциональный уровень связан с глубокими эмоциональными переживаниями художественных образов в качестве носителей и выразителей нравственного смысла, соотносением переживаемого смысла с нравственными эталонами (моральные нормы, система нравственных, мировоззренческих ценностей, существующих в культуре) и собственным жизненным опытом. При отражении сюжетов картин младшего школьника в собственной практической деятельности происходит его диалог с художественным образом на уровне эмоциональных, сенсорных, бытовых ассоциаций.

Художественно-ассоциативный уровень основывается на синтезе эмоционального и рационального в переживании содержательности художественных структур, заключается в «раскодировании» обобщенных в них смыслов через ассоциативные связи в опоре на имеющийся художественно-эстетический опыт. Осуществляется практическое освоение детьми смыслового содержания художественных структур в полихудожественной деятельности, организованной как участие в диалоге искусств.

Сотворческий уровень обусловлен необходимостью дополнения опыта восприятия собственной художественной практикой, опытом воплощения своего мироощущения в материале искусства. Сотворческий уровень связан с воплощением образа восприятия в продуктивных формах эстетической отзывчивости: с вербальным выражением своих впечатлений, интерпретацией образа в полихудожественной деятельности, в творческом самовыражении. В практической деятельности детей происходит осмысление их собственных переживаний в диалоге с художественными образами на уровне идеи произведения.

2.3. Методологические подходы к реализации воспитательного потенциала искусства на основе развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников

Для разработки методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии было необходимо выделить систему методологических подходов, на которых данная методика будет основываться. Анализ литературы по данной проблеме, раскрытые специфические особенности процесса развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства, связанные с его диалогической природой, позволили определить, что таковыми являются деятельностный, полихудожественный и аксиологический подходы.

Деятельностный подход выступает теоретической основой современной образовательной концепции. Основы деятельностного подхода были заложены работами психологов и педагогов Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др., где личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Деятельностный подход основан на понимании личности как социальной характеристики человека, приобретенной в процессе и результате его собственной активности. С. Л. Рубинштейн доказывает, что всякое личностное качество (психическое свойство) человека не только проявляется, но и формируется в деятельности [159, с. 143].

Под деятельностным подходом в педагогике понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, при котором они являются не пассивными получателями информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. При реализации деятельностного подхода на первый план выходит проблема самоопределения ребенка в учебном процессе. Новые знания не даются учащимся в готовом виде, но их необходимо «открыть», «добыть» в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Учитель же помогает организовать исследовательскую работу детей так, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать, самостоятельно осуществляя выбор содержания и способов учения в новых условиях. Неслучайно ключевым технологическим элементом деятельностного подхода является ситуация актуального за-

труднения, мотивирующая обучающихся к проявлению инициативы, самостоятельности, творчества. Ведущей является идея самореализации ученика как субъекта познавательной деятельности: формирование способностей у обучающихся к саморазвитию путем самостоятельного освоения компетенций в любой предметной области познания.

Такая дидактическая модель обучения существенно отличается от традиционной, в которой наряду с положительными моментами сегодня обнаруживаются некоторые недочеты. А именно: шаблонное построение уроков, отсутствие условий для проявления индивидуальных и творческих способностей личности (как следствие, отчужденность ребенка от учебы), нерациональное распределение времени урока, изолированная работа учащихся, низкая самостоятельность и пассивность обучающихся, чрезмерная нагрузка на память (перед учащимся стоит задача – запомнить большой объем знаний) и др.

Позиции деятельностного подхода отражены в содержании современных программ по дисциплинам предметной области «Искусство», влияют на логику их выстраивания. Деятельностный подход в построении программ художественных дисциплин заключается в переходе от количественного накопления школьниками фактов, связанных со сферой культуры и искусства, к самостоятельной и созидательной деятельности обучающихся в процессе выполнения творческих учебных заданий на уроке и во внеурочной деятельности. Тематика уроков связана с раскрытием разнообразных связей искусства с жизнью, обращена к личностному опыту обучающихся. Содержание дисциплин предметной области «Искусство» с позиции современных требований нацелено на развитие умений самостоятельно ориентироваться в разнообразии художественных феноменов и успешно адаптироваться в современном мире при выборе индивидуального направления культурного развития [100, с. 4].

Проектирование уроков искусства в школе подразумевает опору на основные принципы деятельностного подхода:

- принцип целостного представления о мире (формирование единой картины мира на основе установления связи между различными образовательными областями, сопоставления получаемых сведений с жизненным опытом детей, реализация интегративного подхода в решении воспитательных и образовательных задач на занятии);

- принцип деятельности (для развития у детей способности к постановке проблемы, проявления инициативности в выборе способов ее решения и самостоятельного «открытия», приобретения нового знания);

- принцип вариативности (вариативные способы подачи учебного материала, развитие способности к систематическому перебору гипотез и выбору оптимального варианта);
- принцип непрерывности (преемственность между всеми ступенями обучения на уровне методологии, содержания и методики);
- принцип психологического комфорта (снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на занятии атмосферы психологической комфортности (ситуации успеха для детей), эмоциональной насыщенности);
- принцип творчества (максимальная ориентация на творческое начало в учебной деятельности, применение интерактивных методов преподавания, направленных на создание проблемных ситуаций на уроке и стимулирующих творческое самовыражение обучающихся).

В то же время художественно-практическая деятельность детей на уроках в школе зачастую организуется «по-старинке» – методом показа, выполнения заданий по образцу, по заданному алгоритму. Даже обращение к так называемым «нетрадиционным» техникам рисования и бумагопластики происходит вполне традиционным способом – через показ последовательных операций. Отсутствие в большинстве случаев творческого, экспериментаторского компонента в практической деятельности обучающихся на уроках искусства связано с жесткими временными рамками урока, боязнью педагогами снижения дисциплины в моменты творческих поисков и обсуждений ситуации обучающимися при применении интерактивных методов обучения. Показательно, что даже игровые ситуации направляются в основном на привлечение школьников, поддержание их интереса к уроку (или внеурочному занятию), создание позитивного настроения. Основная идея деятельностного подхода, сформулированная в современных ФГОС как самостоятельное «открытие» детьми нового знания, где активность педагога уступает место активности обучаемых, оказывается не реализованной в полной мере на уроках искусства в школе.

Ключевую роль в решении данной проблемы могут сыграть учреждения дополнительного образования: детские арт-студии, кружки художественного творчества, эстетические и художественные отделения детских школ искусств. На сегодняшний день система дополнительного образования может стать своеобразной «экспериментальной площадкой» для разработки и внедрения методов, способствующих реализации деятельностного подхода на уроках предметной области «Искусство». В «Концепции развития дополнительного образования детей» учреждениям дополнительного образования отведена роль «мотивирующего жизненного пространства» в самоактуализации лич-

ности и выборе ею пути культурного развития [89]. Дополнительное образование, предоставляющее возможности самостоятельного принятия решений в выборе любимого вида деятельности, ориентировано на создание условий для формирования каждым ребенком представлений о самом себе, развития способности эмоционально-ценностного видения окружающего мира, стимулирования к творчеству, создания для каждого ситуации успеха в творческой самореализации.

Принципиальное отличие дополнительного образования от общего заключается в отсутствии жестких образовательных стандартов. Благодаря этому работающие в его системе педагоги имеют возможность трансформировать передаваемые учащимся способы деятельности (знания – умения – навыки) из цели обучения в средство развития способностей учащихся – творческих, познавательных, личностных, духовно-нравственных. Адекватный выбор способов организации художественной деятельности, соответствующий возрастным и психофизиологическим особенностям обучающегося, психолого-педагогическая поддержка педагога способствуют созданию условий для оптимального уровня творческой и социальной самореализации, проявления заложенного в ребенке от природы творческого начала.

Особыми возможностями в создании для внедрения в образовательный процесс интерактивных методов, стимулирующих творческую активность детей, обладает арт-студия. Арт-студия представляет собой особую форму организации развивающей досуговой деятельности детей в системе дополнительного образования. Это творческий коллектив, связанный определенным углубленным направлением творческой деятельности, объединенный общими целями и задачами. В основе содержания работы студии лежит стержневой, доминирующий основной вид деятельности, вокруг которого выстраивается система смежных, сопряженных с ним отношений [26, с. 6]. Специфической чертой арт-студии является то, что ее организатором, как правило, выступает творческая личность (художник, педагог-экспериментатор), что изначально предполагает ориентацию на поиск новых, перспективных образовательных технологий. В статье Е. М. Акишиной к таким перспективным, соответствующим вызовам времени образовательным технологиям, реализация которых возможна в рамках арт-студии, отнесены: групповое обучение (интерактивная игра, интеграция с другими видами деятельности, социо-игровые технологии, тренинг, open space, workshop, дидактические игры, полихудожественные технологии), индивидуальное обучение (тьюториал, DIY (do it yourself), эвристические технологии, мейкерство, технологии развития, проблемные технологии, ИКТ-обучение, технологии критического мышления), смешанное обучение

(разновозрастные группы, семейный клуб) [1, с. 16]. В исследовании И. С. Пешни рассматриваются возможности применения в условиях арт-студии интерактивных технологий, основанных на творческом взаимодействии детей и педагога в художественно-игровой форме и обеспечивающих ситуации успеха в учебной деятельности [149, с. 22–45].

Для нашего исследования важно, что опора на деятельностный подход в учебном процессе учреждений дополнительного образования (в частности, в условиях арт-студии) позволяет воспроизвести в педагогической работе процессы внутреннего диалога при восприятии мира художественного произведения. Создание педагогом проблемных ситуаций на занятии позволяет активизировать жизненный опыт ребенка, обратиться к его индивидуальной образно-смысловой картине мира, «материализовать» в художественно-практической деятельности внутренние процессы диалогического общения со смыслами воспринимаемых художественных образов. Через эксперименты со средствами художественной выразительности в практической деятельности ребенок может выразить свои эмоции и впечатления от воспринимаемого произведения, осуществить практический анализ единства его формы и содержания, выйти на сотворческий уровень восприятия и интерпретации художественных смыслов, соединив их с имеющимся жизненным и художественно-эстетическим опытом.

Полихудожественный подход был разработан под руководством Б. П. Юсова в Институте художественного образования РАО в лаборатории комплексного взаимодействия искусств (Е. А. Ермолинская, Е. П. Кабкова, И. Э. Кашекова, Л. Н. Мун, Л. Г. Савенкова, Т. И. Сухова, Н. П. Шишляникова). В основе концепции полихудожественного подхода в развитии и воспитании детей, разработанной Б. П. Юсовым, заложена идея формирования у ребенка «целостного восприятия окружающего мира через искусство как первоединую основу мышления» [30, с. 4].

Б. П. Юсов подчеркивал, что полихудожественный подход «...отличается от так называемой комплексной, межпредметной связи уроков эстетического цикла, где одно искусство лишь иллюстрируется примерами другого» [207, с. 14]. Концепция полихудожественного подхода к преподаванию дисциплин предметной области «Искусство» «отличается цельностью общих законов восприятия, переживания и выражения в разных видах искусства... помогает почувствовать художественное явление в разном сенсорном облике, в переложении одного художественного события на язык другого» [30, с. 8]. Такая концепция, основанная на единстве художественной природы всех искусств, соответствует «способности каждого ребенка к занятиям всеми видами

художественной деятельности и творчества, что опирается на природную полихудожественность (многоязычие) ребенка» [30, с. 8–9].

С точки зрения развития у детей эмоционально-ценностного восприятия важно, что полихудожественный подход мыслился Б. П. Юсовым и его последователями как основа воспитания нравственной составляющей личности ребенка. «Духовная культура сохраняет человека, поддерживает его существование на “высоких” этажах, что так необходимо в современном мире. Таково содержание и значение духовности, ее смысла в нашей концепции полихудожественного воспитания и интегрированного преподавания искусства» [30, с. 8–9]. Задача полихудожественного подхода заключается в формировании духовной личности ребенка, которая учится интегрировать духовный, нравственный опыт человечества из всевозможных областей культуры: науки, образования, искусства [20, с. 12].

Преемник научной школы Б. П. Юсова Л. Г. Савенкова, обобщая взгляды ученого, определила принципы интегрированного, полихудожественного подхода к процессу обучения искусству:

- живое общение с сенсорной основой видов искусства и видов художественной деятельности школьников;

- связь с развитием культуры в широком смысле слова – мысль, наука, техника, коммуникации, духовные и нравственные традиции, взаимодействие искусства «с окружающей жизнью, природой, историей культуры»;

- перенос педагогического акцента с изучения памятников на творческое проявление самих детей, на детское художественное творчество «как трансформацию культурного потенциала человечества через духовное творчество самих школьников»;

- обращение к художественной региональной культуре, региональному компоненту образования, «искусству и родному языку региона в связи с мировым художественным процессом» [163, с. 7].

Опора на данные принципы в образовательном процессе способствует решению задачи развития у школьников эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства, поскольку открывает возможность проявления его личностного отношения к окружающему миру, стимулирует духовный рост ребенка, ведет к познанию культуры и общечеловеческих ценностей прошлого и настоящего. Полихудожественный подход открывает пути освоения художественных явлений через «духовное возвышение», «деятельную активность», «действие, чувствование, понятия, образы, символы», «живое искусство», воображение «как главный процесс в художественной деятельности» [210, с. 10–14].

Обозначенная Б. П. Юсовым стратегия была детально проанализирована в исследованиях научной школы Н. Г. Тагильцевой, «в которую входят Л. В. Добровольская, Е. А. Заплата, Н. И. Кашина, А. А. Качалова, Л. В. Матвеева, О. А. Овсянникова, Л. В. Ясинских» [177, с. 93]. Учеными утверждается, что «единая художественная природа всех искусств соответствует врожденной предрасположенности ребенка к разным видам творческой деятельности, полимодальности его интересов» [60, с. 4].

Исследователи отмечают, что детская полихудожественная деятельность «опирается на образы различных искусств, но при этом выходит за пределы собственно музыки, хореографии, изобразительного искусства, поэзии и т. д. в область выразительного речевого интонирования, ритмических движений, тембровой, шумовой, цветовой, графической, двигательной импровизации» [101, с. 101].

Занятия в арт-студии открывают широкие возможности обращения к полихудожественному подходу: «перевода» ценностного содержания с языка одного искусства на другой при создании обучающимися художественно-творческих продуктов. В условиях арт-студии дети могут экспериментировать с материалами различных искусств, комбинировать средства художественной выразительности в соответствии со своими индивидуальными предпочтениями и интересами. В условиях арт-студии педагог имеет возможность не ставить акцент на результативной стороне образовательного процесса, а строить обучение по принципу «процесс ради процесса», т. е. следовать природе познавательного развития ребенка, его стремлению к творческому самовыражению.

При этом применение полихудожественного подхода не противоречит задачам обучения какому-либо одному виду искусства. По мнению исследователей полихудожественного подхода, организация полихудожественной деятельности на практике возможна при «выделении в полихудожественном комплексе доминирующего искусства, образы которого в творческом самовыражении детей обогащаются художественными образами и художественными средствами других искусств» [209, с. 52]. В нашем исследовании изобразительное искусство выступает доминантой в полихудожественном комплексе, что позволяет использовать на занятиях разные виды как самой изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация и пр.), так и полихудожественной деятельности на основе изобразительного искусства: иллюстрирование сюжетов литературных и поэтических произведений, рисование музыки, коллективные композиции с элементами графического, цветового, пластического фантазирования, сочинение

образных историй с последующим созданием рисунков, приложений, коллажей на их сюжеты и др.

Полихудожественный подход в развитии у младших школьников эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительно-го искусства обеспечивает формирование широкого взгляда на искусство, делает процесс освоения окружающего мира через художественные образы живым, интересным и эмоциональным.

Сущность *аксиологического подхода* состоит в направленности педагогической деятельности на гуманистическое развитие личности как цель, субъект, результат и главный критерий ее эффективности. Данный подход обеспечивает признание каждого участника педагогического процесса активным ценностно-мотивированным субъектом деятельности, выстраивающим субъект-субъектные отношения в процессе духовно-практической деятельности и создающим благоприятный психологический климат. По мнению В. А. Сластенина, аксиологический подход выполняет роль связующего звена между познавательным и практическим отношением к миру (теорией и практикой), так как содержание оценочно-целевого и действенного аспектов жизнедеятельности человека определяется направленностью активности личности на осмысление, освоение, создание и распространение духовных ценностей [140, с. 168].

Исследователи аксиологического подхода (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, М. С. Каган, Н. Л. Худякова и др.) рассматривают его в качестве незаменимого методологического основания при формировании личностно значимых для ребенка ценностей.

Данный подход обеспечивается следующими принципами:

– *ценностного самоопределения личности* – формирование активной позиции субъекта деятельности и общения относительно существующей системы ценностей и формирование на этой основе способности сознательного построения собственной жизни;

– *обогащения деятельности ребенка духовно-нравственным содержанием* через создание творческой, насыщенной образцами-эталоном нравственного поведения развивающей среды, способствующей формированию системы ценностных координат в поведении и деятельности.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме становления нравственной сферы младших школьников 8–9-ти лет позволил выделить наиболее актуальные и значимые в этом возрасте нравственные ценности, представления о которых служат опорой в понимании нравственного поведения в социуме и определяют готовность личности к дальнейшему нравственному совершенствованию.

В работах П. Ф. Лесгафта исследовано положение о том, что до 8–9-ти лет у детей должны уже сформироваться собственные нравственные основания – внутренний нравственный закон человека. Это его личные представления о добре, правде, справедливости, свободе – как плод его собственной напряженной мыслительной деятельности. С другой стороны, в этом возрасте уже осознаваемые школьником нормы часто действуют в условиях достаточно сильного внешнего контроля (взрослые, учителя, угроза наказания), тогда как важным показателем сформированности нравственной позиции является внутренний контроль, который формируется благодаря активной деятельности ребенка в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах [111, с. 34].

По мнению исследователей, в 8–9-летнем возрасте у ребенка осуществляется переход от сознания к самосознанию. В этом возрасте еще важен авторитет взрослого. Ребенок доверяет взрослому, учителю, верит в его возможности созидать добро, красоту, открывать истину. В этом возрасте впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в размышлении над собственными переживаниями, самоуглублении. Для нравственного становления младшего школьника характерно формирование новых идеалов, приверженность своей особой субкультуре, нормам и ценностям, которые могут расходиться с общепринятыми. В то же время младший школьник нуждается в таком взрослом, которому он мог бы доверять. Одна из основополагающих потребностей младшего школьного возраста – стремление самоутвердиться, занять достойное место в коллективе. В этом возрасте решается задача определения себя в обществе и через общество – принятия активной позиции относительно социокультурных ценностей [186, с. 110–124].

Таким образом, наиболее актуальными и значимыми ценностями для младшего школьника 8–9-ти лет выступают справедливость, честность в отношениях с окружающими, дружба со сверстниками, доверие к значимым взрослым, любовь к близким, ответственность за свои поступки. Дети этого возраста начинают проявлять социальную активность и выраженную готовность к усвоению образцов и моделей нравственного поведения в условиях социума. Особую роль в этом процессе играет художественно-эстетическая деятельность, в ходе которой через художественное переживание и происходит субъективация ценностей – их личностное принятие.

Вместе с тем проблема эмоционально-ценностного восприятия детьми произведений искусства, общения с художественными образами как носителями и трансляторами «смыслообразующих ценностей окружающего мира» остается на сегодняшний день достаточно про-

блематичной. Сложность реализации этой задачи связана с доминированием в жизни современных детей «стихийной эстетической среды» (термин Е. П. Кабковой [71]), которая складывается на основе коммерческих форм массового искусства, зачастую негативно влияющих на формирующееся сознание растущей личности. По словам Н. Г. Куприной, художественно-образная среда, в которой сегодня происходит становление подрастающего поколения, отражает девальвацию традиционных общественных ценностей, происходящую в современном мире. Обилие рекламы, заражающей красивыми образами беззаботного и безответственного отношения к окружающим и к собственному здоровью, доминирование на телеэкранах многочисленных передач, смакующих трагедии «чрезвычайных происшествий», и фильмов-боевиков, эстетизирующих образы жестокости и агрессии, увлечение компьютерными играми, имеющими асоциальную направленность (выигрыш «любой ценой»), приводят к созданию такого художественно-образного контекста, который зачастую искажает представления молодых людей о ценностях окружающего мира [104, с. 138]. При этом яркость красок, броскость, эпатажность «шок-ценностей» современной массовой культуры делает их чрезвычайно привлекательными для молодых людей. Специальные эффекты приучают к «повышенному градусу» восприятия и одновременно формируют его линейность, примитивную одноплановость. В результате у учащихся, погруженных в стихийную эстетическую среду, увеличиваются и развиваются неспособность к диалогу, к ежедневному труду, агрессивность, замкнутость, формируется «клиповое» (дискретное, разрозненное) сознание [184, с. 8].

Классическое искусство уступает современной массовой культуре в красочности, броскости и зачастую сдает свои позиции в формировании аксиосферы современного ребенка. Важнейшей педагогической задачей является развитие у детей интереса к произведениям классического искусства – носителей смысложизненных ценностей, способности к их эмоционально-ценностному восприятию.

Аксиологический подход обеспечивает стратегию обращения к искусству как важнейшему способу становления ценностных ориентиров для растущей личности и определяет отбор произведений искусства в качестве носителей и выразителей нравственных ценностей и смыслов. Актуализируется обращение в образовательно-воспитательном процессе к таким произведениям искусства классической традиции прошлого и современности, которые побуждали бы ребенка к рефлексии над актуальными для данного возраста нравственными проблемами и воплощали в художественной форме эталоны нравственного поведения,

примеры внутренней работы чувства и мысли человека в устремлении к нравственному совершенствованию.

В условиях арт-студии открываются широкие возможности вовлечения детей в общение с шедеврами изобразительного искусства. Занятия изобразительной деятельностью могут быть свободно дополнены экскурсиями в музей или путешествиями по виртуальным музеям. Условия дополнительного образования позволяют проектировать разнообразные формы, методы знакомства детей с музейными экспозициями, организации эстетических ситуаций художественного переживания шедевров классического и современного искусства. Восприятие произведений изобразительного искусства, представленных в музейных экспозициях (реальных и виртуальных), включает школьников в культурно-историческое пространство, в диалог с художественными образами, что создает почву для осознания ими себя как субъектов культуры. Музейная экспозиция выступает своеобразной моделью многомерного мира, в которой опыт рационального познания переплетается с чувственным, закрепляя в сознании детей образы-ценности через их художественное переживание.

Особенностью арт-студии является эмоциональный характер межличностных отношений. Арт-студия как объединение на основе личных симпатий педагога, детей и родителей обладает большими воспитательными возможностями в формировании доверительных отношений участников арт-процесса, освоении ими нравственных ценностей в общении с искусством. В исследовании В. А. Тургеля отмечается, что при эмоционально-доверительном взаимодействии между детьми и руководителем арт-студии возможности искусства проявляются шире, чем только учебно-воспитательный процесс: способствуют формированию бережных, доброжелательных, доверительных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, ориентации в системе моральных норм, усвоению этики поведения, развитию способности к саморегуляции поведения, вербализации эмоциональных переживаний, овладению способами продуктивного взаимодействия с другими людьми [182, с. 98].

Таким образом, методологическую основу процесса развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства младшими школьниками составляют аксиологический, деятельностный, полихудожественный подходы. Опора на выделенные подходы позволяет вовлечь детей в широкий, осознаваемый диапазон переживаний нравственных идей, воплощенных в художественных образах, развить у них умения содержательной трактовки средств художественной выразительности, активизировать личностный опыт

обучающихся при осмыслении идейной концепции произведения и оценке его социальной значимости через самовыражение в художественно-творческой деятельности.

Реализация названных подходов осуществляется совокупностью принципов, которые характеризуют каждый отдельный подход. Опора на выделенные методологические подходы и соответствующие им принципы позволяет разрешить проблему определения теоретико-методологического основания для разработки методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии.

2.4. Диагностический инструментарий мониторинга развития эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений у младших школьников

При выделении критериев и показателей развитости эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства у младших школьников мы основывались на анализе и обобщении психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, на поисковых и экспериментальных материалах кандидатских и магистерских исследований, а также на личном опыте преподавания в системе дополнительного образования (Центр дополнительного образования «София Арт») и вузовского образования (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», далее – УрГПУ) в рамках учебных дисциплин «Методика преподавания изобразительного искусства в школе», «Музей и дети», «Современные технологии художественно-эстетического развития младшего школьника», а также в процессе подготовки студентов УрГПУ к проведению педагогической практики в школе.

Мы выделили следующие критерии и показатели развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

Критерий *эмоционально-мотивационный* – выражен в показателях: 1) чуткость к основному эмоциональному тону – «пафосу» произведения; 2) эстетическая эмпатия – эмоциональное погружение в мир художественного образа на основе сопереживания, отождествления собственных эмоций с эмоциональным строем картины; 3) сформированность интереса к произведениям искусства с нравственной проблематикой.

Критерий *образно-содержательный* – раскрывается через показатели: 1) художественная эрудиция, запас актуальных знаний и представлений об искусстве; 2) представления о языке искусства, связи

формы и содержания в художественном произведении; 3) наличие эмоционально-образного тезауруса – образцов, примеров воплощения этических идей в художественных произведениях.

Критерий *деятельностно-рефлексивный* – определяется показателями: 1) подбор эмоционально-образных ассоциаций при соотнесении содержания произведения с собственным художественно-эстетическим опытом; 2) опыт эстетического суждения о произведении искусства; 3) понимание, выражение и преобразование эмоционально-образной информации в продуктах собственного творчества детей.

На основе выделенных критериев и показателей мы определили уровни развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

Высокий уровень – обучающийся проявляет интерес к произведениям искусства с нравственной проблематикой, отличается яркостью эмоциональных реакций и их соответствием основному эмоциональному тону произведения, обладает значительным багажом художественных впечатлений, связанных с примерами воплощения нравственных ценностей в художественных произведениях, отличается систематизированными знаниями о средствах выразительности, видах, жанрах изобразительного искусства, способен к обоснованному художественному суждению в опоре на ассоциации с другими видами искусства, к соотнесению ценностного содержания художественных образов с личностным жизненным опытом и их интерпретации в оригинальных продуктах творческой деятельности.

Средний уровень – обучающемуся свойственны эпизодический, неустойчивый интерес к произведениям искусства с нравственной проблематикой, ограниченный круг художественных впечатлений, связанных с образами – выразителями нравственных ценностей, ограниченный диапазон эмпатийного восприятия художественных образов, недостаточная осведомленность о закономерностях изобразительного искусства, средствах художественной выразительности, неустойчивая способность к художественной оценке и рефлексии, недостаточная убедительность в трактовке образа и выборе художественных ассоциаций, отсутствие творческой инициативы, формальный, шаблонный подход к выбору средств художественной выразительности для воплощения своих впечатлений, что приводит к стандартности, повторяемости образов в творческой деятельности.

Низкий уровень – обучающийся демонстрирует отсутствие интереса к произведениям искусства с нравственной проблематикой, мозаичность, поверхностность художественных впечатлений в этой сфере, низкий диапазон эмпатического восприятия, разрозненные, фрагмен-

тарные знания о языке изобразительного искусства, его закономерностях, неспособность к художественной оценке и рефлексии, проявляет пассивность или вовсе отказывается от рассуждений по поводу ценностного содержания произведения искусства и воплощения своих впечатлений в продуктах художественной деятельности.

Следующая задача состояла в подборе диагностических методик для оценивания данных критериев развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников. Нами были отобраны и изучены методики, наиболее близкие направлению нашего исследования:

- по критерию «эмоционально-мотивационный»: диагностическое задание «Звучащие пейзажи» (1); «Художественно-экспрессивный тест» Т. А. Барышевой (2); диагностическая методика А. А. Мелик-Пашаева «Группировка картинок» (3);

- по критерию «образно-содержательный»: вопросы из олимпиадных заданий для обучающихся начальных классов (1); методика А. А. Мелик-Пашаева «Беседа о картине» (2); игровая методика Е. Н. Бородиной «Лото» (3);

- по критерию «деятельностно-рефлексивный»: методика Т. А. Барышевой «Свобода ассоциаций» (1); тест Е. М. Торшиловой «Переименование картин» (2); методика Е. М. Торшиловой, Т. В. Морозовой «Геометрия формы» (3).

На основе отобранных методик и в дополнение к ним нами разработаны авторские задания, выявляющие уровень развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

Приведем описание диагностических заданий по *эмоционально-мотивационному критерию* развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

Показателем эмоционально-мотивационного критерия является чуткость к основному эмоциональному тону – «пафосу» произведения, что в исследовании А. А. Мелик-Пашаева характеризуется как главное большое чувство или гамма чувств, которые выражаются в произведении, создают его неповторимую атмосферу, его «пафос» [120, с. 171].

Для определения чуткости к основному эмоциональному тону произведения было разработано диагностическое задание «Звучащие пейзажи». Суть задания заключается в сопоставлении живописных и музыкальных образов по сходному эмоциональному тону. Обращение к жанру пейзажа при диагностировании способности к определению основного эмоционального тона картины оправдано тем, что в данном жанре, как правило, отсутствует конкретный сюжет, т. е. «подсказка»

для ребенка об образном содержании произведения. Занятия в арт-студиях и школах искусств начинаются с сентября, поэтому выбирались художественные произведения на осеннюю тематику.

Описание задания. Школьникам предлагается рассмотреть несколько пейзажей с изображением природы в осеннее время года и с разным эмоциональным строем (И. И. Левитан «Золотая осень», И. С. Остроухов «Золотая осень», А. А. Киселев «Осень. Ветреный день», П. А. Нилус «Осень», Н. В. Нестеров «Осенний пейзаж», Г. Г. Мясоедов «Осеннее утро», И. И. Левитан «Дубовая роща. Осень»). В качестве музыкального сопровождения звучит Этюд фа минор. Соч. 25. Ф. Шопена. Задание: выбрать из предложенных репродукций одну (или несколько), наиболее близкую (близких) по эмоциональному тону звучащей музыке, объяснить свой выбор.

Характеристика музыкального произведения. Этюд – произведение, созданное на основе одного пианистического приема, проходящего по принципу остинатности (повторяемости) через всю пьесу. Виртуозное овладение определенным приемом является педагогической задачей этого жанра. В этюдах Ф. Шопена каждый технический оборот становится носителем яркой и неповторимой художественной идеи, а принцип остинатности – исчерпывающим выражением одного состояния. В этюде фа минор Ф. Шопена виртуозное кружение, «россыпь» мелких длительностей в высоком регистре могут вызвать ассоциации с трепещущимися от легкого дуновения ветра золотыми, «звенящими» на солнце листьями. Поэтический образ «золотой осени» с ее красотой и совершенством будет вполне уместен в качестве смысловой опоры при восприятии этого произведения детьми. «Осенние» ассоциации в этом этюде вызывает минорный лад и особенно последняя, завершающая, фраза, исполненная в вопроса-ожидания.

Правильный выбор репродукций, соответствующих эмоциональному тону музыкального произведения: И. И. Левитан «Золотая осень», И. С. Остроухов «Золотая осень», Н. В. Нестеров «Осенний пейзаж».

Результаты диагностического задания оцениваются следующим образом:

5 баллов – правильно выбираются все три картины из предложенных. Дается обоснование выбора: соответствие эмоционального тона музыкального и живописных произведений объясняется на основе анализа выразительных средств (2–3 характеристики).

4 балла – правильно выбирается одна или две картины из предложенных. Для описания общности их эмоционального тона с музыкальным произведением выбирается 1 выразительное средство.

3 балла – делается неправильный выбор репродукций. В то же время испытуемый объясняет свой выбор, по-своему трактуя средства выразительности и эмоциональное содержание музыкального и живописных образов.

2 балла – делается неправильный выбор репродукций, который испытуемый объясняет путано, сбивчиво, неуверенно.

1 балл – выбор репродукций делается формально, не подкрепляется никакими объяснениями.

Следующим показателем эмоционально-мотивационного критерия выступает «эстетическая эмпатия» (термин введен С. Маркусом). Характеристики эстетической эмпатии: эмоциональное погружение в мир другого человека (художественного образа), переживание тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой, на основе отождествления, узнавание и понимание эмоций, испытываемых в сопереживании, способность прогнозировать перспективу развития эмоциональных состояний.

По показателю «эстетическая эмпатия» использовался «Художественно-экспрессивный тест» Т. А. Барышевой [95].

Краткое описание теста. Испытуемым предлагается рассмотреть репродукции произведений искусства, на которых изображены дети (например: О. Ренуар «Девочка с голубым бантом», «За клавиром», «Читающая девочка», А. А. Пластов «Таня Юдина», «Маленькая няня», В. А. Серов «Девочка с персиками. Портрет В. С. Мамонтовой», «Портрет Мики Морозова» и т. п.), и ответить на вопросы, связанные с определением экспрессивных признаков (мимика, пантомимика), отражающих различные эмоциональные состояния героев («О чем думают эти дети?», «Какие они по характеру?», «Какое у них настроение?», «Что они сейчас чувствуют?»).

Взяв за основу идею данного теста, мы разработали диагностическое задание, усиливающее характеристику эстетической эмпатии как эмоционального резонирования на основе отождествления себя с героем произведения.

Диагностическое задание «Хочу познакомиться». Детям предлагается рассмотреть ряд репродукций картин портретного жанра и выбрать того, с кем бы он хотел познакомиться и подружиться. Репродукции подбираются таким образом, чтобы на них были запечатлены образы и мальчиков, и девочек (например: Д. Веласкес «Портрет инфанты Маргариты в белом платье», О. А. Кипренский «Девочка в маковом венке с гвоздикой в руке (Мариучча)», Неизвестный художник XIX века «Портрет девочки в павлопосадском платке», К. Л. Христинак «Портрет А. Г. Бобринского с ребенком», В. А. Тропинин

«Портрет А. В. Тропинина, сына художника», Т. Гейнсборо «Портрет мальчика»). Далее детям предлагается составить рассказ о том, почему им стал интересен именно этот герой, что у них может быть общего, о чем бы они могли поговорить, если бы подружились, что стали бы делать вместе, а затем – сделать иллюстрацию к этому рассказу (нарисовать себя и героя за каким-либо совместным занятием).

В данном задании оцениваются не только рассуждения детей, но и их практические задания. Дети в этом возрасте не обладают большим запасом слов и эпитетов, которыми они могли бы выразить различные эмоциональные состояния. В собственном рисунке на заданную тему детям легче выразить переживаемые эмоции через линии, краски, выбор сюжета для композиции.

Результаты диагностического задания оцениваются следующим образом (табл. 1).

По показателю «сформированность интереса к произведениям изобразительного искусства с нравственной проблематикой» использовалась методика А. А. Мелик-Пашаева «Группировка картинок». Суть методики – в диагностировании у испытуемых способности эмоционально-оценочного отношения к сюжетам и героям картин через выбор соответствующего способа группировки предложенного материала. Эталонном выполнении задания выступает вариант группировки представленных изображений не по внешним признакам, таким как «люди», «предметы», «растения» и пр., а «по родственности чувства, вызываемого изображениями» [120, с. 42].

Мы развернули идею данной диагностической методики в направлении задач нашего исследования – выявление уровня развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников по эмоционально-мотивационному критерию. Испытуемым предлагается рассмотреть репродукции картин, героями которых являются дети (портреты детей, одетых, как взрослые, и сюжетные картины, где изображены «взрослые» поступки детей), и разделить изображения на две группы (способ группировки испытуемые выбирают сами).

Таблица 1

*Оценка диагностического задания
по показателю «эстетическая эмпатия»*

Высокий уровень (5 баллов)	Средний уровень (3–4 балла)	Низкий уровень (1–2 балла)
<p>В описании героя картины дается правильная, точная, полная, аргументированная характеристика его эмоционального состояния.</p> <p>В рисунке используются соответствующие эмоциональному состоянию героя картины, холодные или теплые тона, яркие, насыщенные или приглушенные оттенки цветов. Эмоциональное содержание художественного образа выражено в рисунке через адекватную выразительность линий (плавные, мягкие очертания или угловатые, резко очерченные и т. д.), в сюжете рисунка воплощен адекватный характеру героя и его эмоциональному состоянию прогноз возможного развития событий. Ребенок демонстрирует увлеченность заданием, включает словесные пояснения к рисунку</p>	<p>В описании героя картины дается правильная характеристика его эмоционального состояния, но она не дифференцирует данную эмоцию по степени выраженности.</p> <p>В рисунке используется соответствующая эмоциональному состоянию героя картины холодная или теплая цветовая гамма, но при этом – однообразие, невыразительность оттенков цветов и их комбинаций; невыразительность линий рисунка (вялость или, наоборот, прямолинейность). В сюжете рисунка частично воплощен прогноз возможного развития событий, находящийся в рамках эмоций героя художественного произведения. Ребенок не демонстрирует эмоциональной увлеченности заданием, хотя проявляет аккуратность и старательность при выполнении рисунка</p>	<p>В описании героя картины и опознавании его эмоций ребенок называет категорию, не входящую в смысловое поле данного эмоционального состояния или входящую приблизительно, косвенно. Возможно случайное попадание в правильный ответ, поскольку аргументация отсутствует.</p> <p>В рисунке наблюдается формальный подход к выбору сюжета, цветовой гаммы или полное несоответствие рисунка заданной теме. Ребенок демонстрирует отсутствие интереса и увлеченности в процессе выполнения задания, проявляет небрежность и неэстетичность в оформлении рисунка (грязь, заляпанность, разводы красок и т. д.)</p>

Примерный перечень картин: А. А. Шишкин «Принц», Р. Х. ванн Рейн «Портрет сына художника», Д. Веласкес «Портрет инфанты Маргариты в белом платье», О. А. Кипренский «Девочка в маковом венке с гвоздикой в руке (Мариучча)», Неизвестный художник XIX века «Портрет девочки в павлопосадском платке», К. Л. Христинек «Портрет А. Г. Бобринского с ребенком», В. А. Тропинин

«Портрет А. В. Тропинина, сына художника», Т. Гейнсборо «Портрет мальчика», А. А. Шишкин «Последний защитник», «Поводырь», В. П. Перов «Тройка», К. Е. Маковский «Дети, бегущие от грозы», А. С. Степанов «Дети на хворосте», К. А. Разумов «Девочка, кормящая птицу», А. И. Лактионов «Вышивание», Р. Дункан «Дети на ранчо», Ю. П. Кугач «Накануне праздника».

Картины, входящие в предложенный набор, можно сгруппировать многими разными способами. Например: по принципу изображения в них мальчиков или девочек; по настроению детей (задумчивые, грустные или веселые, радостные); по жанру: портреты и сюжетная живопись; по живописному колориту: яркие и более приглушенные тона; по принципу многоцветности и монохромности и т. д.

Эталоном выполнения задания (5 баллов) в контексте задач нашего исследования является выбор способа группировки, раскрывающего интерес к этической стороне жизни, отраженной в сюжете произведения: группа картин о детях, которые выглядят взрослыми потому, что одеты, как взрослые (это особенно характерно для изображений детей на картинах старых мастеров), и группа картин о детях, которые совершают взрослые поступки и этим вызывают к себе уважение.

В оценку задания входят и рассуждения детей – пояснение своей позиции: увлеченность сюжетами картин, эмоциональность высказываний, соотношение ситуаций на картинах с имеющимся жизненным опытом, способность к пониманию и разъяснению этической составляющей сюжета картины.

4 балла – картины группируются по принципу жанровой принадлежности: портрет и сюжетная живопись. При этом в характеристике сюжетных картин отмечается, что они объединены одной темой: «дети помогают взрослым». При описании сюжетов приводятся примеры из собственного жизненного опыта.

3 балла – для группировки картин выбирается способ, не связанный с этической идеей (могут быть любые, самые неожиданные варианты). В обсуждении картин в отдельных случаях отмечается этическая направленность сюжетов, но не проявляются эмоциональная включенность в переживание этих ситуаций, сопоставление с собственным опытом.

2 балла – для группировки картин выбирается способ, не связанный с этической идеей (могут быть любые, самые неожиданные варианты). Этическая направленность сюжетов («дети помогают взрослым», «дети совершают взрослые поступки») не замечается и не отмечается при обсуждении картин.

1 балл – испытываются затруднения в выборе какого-либо способа группировки картин, демонстрируется формальное, незаинтересованное отношение к заданию.

Приведем описание диагностических заданий по *образно-содержательному критерию* развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

По показателю «художественная эрудиция, запас актуальных знаний и представлений об искусстве» (1) мы разработали вопросы по типу олимпиадных заданий для обучающихся начальных классов.

Задания данного типа различаются по степени сложности:

- выбор правильного ответа из нескольких предложенных;
- ответ на вопрос;
- соотнесение имени автора с названием его произведения при большом количестве вариантов;
- определение имени автора по названию произведения;
- определение названия произведения по репродукции;
- определение названия произведения или имени автора по описанию картины.

Диапазон представляемых произведений достаточно широк: от хрестоматийных и популярных до менее известных.

По показателю «представления о языке искусства, связи формы и содержания в художественном произведении» (2) использовалась методика А. А. Мелик-Пашаева «Беседа о картине».

Краткое описание методики. Участнику занятия предъявляется репродукция картины П. Брейгеля «Крестьянские танцы» и предлагается ответить на ряд вопросов: «Как бы ты назвал эту картину?», «Какие чувства, какое настроение она вызывает?», «Какова ее главная мысль?», «Что хотел сказать автор этой картиной?», «Что сделал автор, чтобы мы поняли его замысел?», «Расскажи об этой картине так, чтобы человек, который ее не знает, мог составить о ней представление» и пр. Проблемной ситуацией данного задания является неоднозначность эмоционального воздействия данной картины: по сюжету она изображает праздничное веселье, а на самом деле несет гораздо более сложную и не слишком радостную оценку жизни. В связи с этим беседа об этой картине «позволяет различить того зрителя, который ориентируется на внешнюю, “объективную” сторону изображения, и того, кто чуток к эмоциональному воздействию картины; причем эта чуткость позволяет иначе оценивать и смысливать сами изображенные события» [120, с. 174].

Мы адаптировали данный тест, приведя его в соответствии с возрастными особенностями младших школьников (выбрав более понят-

ные для них сюжеты и представив вариант сравнительного анализа двух картин).

Детям предлагается рассмотреть репродукции двух картин, названных авторами по сюжетам праздничных дней в народном календаре («Прощеное воскресенье» Ю. В. Шерова и «Взятие снежного городка» В. И. Сурикова).

Далее предлагается сравнить две картины и выполнить следующие задания.

1. Ответьте на вопрос: «Какой праздник народного календаря объединяет запечатленные на них сюжеты?».

2. Найдите по 4 детали в картинах, подсказывающих название запечатленного в них праздничного дня.

3. Подберите до 3-х слов или словосочетаний, определяющих настроение каждой работы.

4. Укажите до 3-х художественных средств в каждой работе, которые создают указанное вами настроение.

Эталон ответов (5 баллов):

1. Праздник «Масленица», сюжеты картин: «Взятие снежного городка», «Прощеное воскресенье».

2. 4 детали картины, подсказывающие название праздничного дня («Прощеное воскресенье») в картине Ю. В. Шерова:

1	Поза главного героя, который стоит перед группой женщин, наклонив голову, сняв шляпу и прижимая ее к груди, выражает раскаяние
2	За спиной главного героя – пара, в которой один стоит на коленях перед другой и с мольбой протягивает руки (возвращение блудного сына/или мужа)
3	В глубине картины видны пары и группы людей с жестами – просьбами о прощении, обращенными друг к другу
4	На снегу написаны слова «Прости меня ...»

4 детали картины, подсказывающие название праздничного дня («Взятие снежного городка») в картине В. И. Сурикова:

1	Изображена снежная крепость
2	Герои картины разделены на две группы: защитники и нападающие
3	Радостные лица героев картины говорят о том, что это не настоящая схватка, а веселая игра, удалая забава
4	Герои картины одеты в праздничную яркую одежду

3. Словосочетания, определяющие настроение каждой работы:

В. И. Суриков «Взятие снежного городка»:

ощущение радости, праздника
молодецкая удаля, размах, широта, яркость эмоций
искренность, азартность, вовлеченность в праздничное действо

Ю. В. Шеров «Прощеное воскресенье»:

приземленность эмоций, отсутствие праздничного настроения
ощущение замкнутого, тесного пространства, беспросветности
формальное выполнение ритуала праздника, неискренность
героев картины в выражении своих чувств

4. Художественные средства в каждой работе, которые создают указанное вами настроение.

В. И. Суриков «Взятие снежного городка»:

Чистый белый снег, веселое расписное покрывало на переднем плане – ощущение радости, праздника.
Молодецкая удаля, азарт отражены на лице победителя, про-
рвавшем на коне оборону крепости.
Динамичные позы, улыбающиеся румяные лица, яркие цвета в
деталях одежды подчеркивают яркость и силу положительных
эмоций.

Ю. В. Шеров «Прощеное воскресенье»:

Многочисленные детали бедного незатейливого провинциаль-
ного быта снижают, приземляют эмоции, снимают ощущение
праздника.
Серый утопанный снег, такое же плотное небо – ощущение
замкнутости, беспросветности, безвыходности.
Статичность поз героев картины, отсутствие движения, динами-
ки – отсутствие надежды в перемены. Формальное выполнение
ритуала праздника, неискренность в действиях героев: пустые
бутылки, которые главный герой везет в санках, чтобы сдать в
приемном пункте и снова купить выпивку; надпись «прости ме-
ня» с несерьезной припиской «котик»; театральность позы у па-
ры на заднем плане («возвращение блудного сына/или мужа»).

Снижение оценки за ответы детей связывается с недостаточной способностью уловить истинный пафос картин и подкрепить свои впечатления анализом изобразительных средств:

4 балла – в сравнительной характеристике двух репродукций улавливает их пафос: праздничное звучание картины В. И. Сурикова и двойственное воздействие картины Ю. В. Шерова (праздничный сюжет и обыденность, непраздничность эмоционального содержания).

Описание эмоционального настроения первой картины подкреплено точными характеристиками средств выразительности, но в описании второй картины испытываются затруднения.

3 балла – обе картины описываются с точки зрения выражения праздничного настроения. Неоднозначность воздействия второй картины объясняется разным содержанием и настроением самих праздничных дней, которым эти картины посвящены, или воспринимается как свойство, присущее авторской манере письма – испытываемый не достигает понимания содержательной стороны этой неоднозначности.

2 балла – обе картины оцениваются как выражение праздничного настроения, но в случае со второй картиной испытывается неудовлетворенность от того, как это сделано (картина не вызывает яркого эмоционального резонанса, отсутствует желание ее рассматривать и описывать).

1 балл – обе картины воспринимаются как иллюстрация праздничных сюжетов, средства художественной выразительности не комментируются.

По показателю «наличие эмоционально-образного тезауруса – образцов, примеров воплощения этических идей в художественных произведениях» мы обратились к методике Е. Н. Бородиной «Лото» [23].

Краткое описание игрового задания. Участникам игры раздается по 1 листу, расчерченному на секторы (5 пустых секторов и 1 сектор с репродукцией картины (уменьшенной в размере), определяющей тему игрового поля и связанной с определенной нравственной идеей). Далее педагог достает из коробки карточки (соответствующие размеру сектора), на которых в уменьшенном размере изображены репродукции картин. Участник игры, которому подошла карточка по тематике, забирает ее себе (закрывает пустой сектор). Условие: тот, кому картина подошла по тематике игрового поля, должен определить и проговорить вслух название картины и имя ее автора. Если участник не дает правильного ответа, остальные игроки могут ему подсказать. Игра продолжается до тех пор, пока все игровые поля не закроются. Педагог руководит игрой, корректирует ответы участников и делает пометки относительно количества правильных ответов каждого [23, с. 58–65].

Примерная тематика игровых полей: семейные ценности, ценности труда, учебы, ратного подвига. Например, на тему ратного подвига для выполнения этого диагностического задания нами были представлены детям 6 наиболее известных картин: В. М. Васнецов «Три богатыря», П. Д. Корин «Александр Невский» (центральная часть триптиха), В. И. Суриков «Переход Суворова через Альпы», А. А. Шишкин «Последний воин», П. В. Рыженко «Победа Пересвета», А. А. Дейнека «Оборона Севастополя».

Оценка задания:

5 баллов – правильное определение и формулировка темы своего игрового поля по репродукции; правильный выбор репродукций для заполнения всех пустующих секторов; точные названия картин и имен их авторов; активная помощь товарищам, не сумевшим дать правильные ответы.

4 балла – правильное определение и формулировка темы своего игрового поля по репродукции; правильный выбор репродукций для заполнения всех пустующих секторов; неточные названия картин, затруднения в определении имен авторов картин; стремление оказать помощь товарищам в ответах, но не всегда точное попадание в правильный ответ.

3 балла – неточная формулировка темы своего игрового поля по репродукции (необходимость в подсказке учителя); правильный выбор репродукций для заполнения пустующих секторов не во всех случаях (1–2 неточности); затруднения в определении названий картин и имен их авторов; частое обращение за помощью к товарищам для правильных ответов.

2 балла – тема своего игрового поля по репродукции формулируется только с подсказкой учителя; 1–2 правильных выбора репродукций для заполнения пустующих секторов на фоне ошибочных решений; незнание названий картин и имен их авторов; потребность в постоянной подсказке товарищей при ответах.

1 балл – тема своего игрового поля по репродукции формулируется только с подсказкой учителя; все попытки заполнения пустующих секторов ошибочны; картины и имена их авторов неизвестны.

Приведем описание диагностических заданий по *деятельностно-рефлексивному критерию* развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников.

По показателю «подбор эмоционально-образных ассоциаций при соотнесении содержания произведения с собственным художественно-эстетическим опытом» использовалась методика Т. А. Барышевой «Свобода ассоциаций» [95, с. 22]. Методика связана с интерпретацией произведений картин авангардного типа (бессюжетная живопись) и направлена на диагностику способностей к ассоциированию.

В контексте задач нашего исследования мы обратились к данной методике для выявления не только способностей к ассоциированию, но и широты художественно-эстетического опыта детей на основе его актуализации с помощью установления ассоциативных связей со знаковыми картинами при восприятии абстрактной живописи. Подходящим материалом для подобного ассоциативного анализа являются предло-

женные в методике Т. А. Барышевой картины современного художника Рене Магритта. В их композиции включены узнаваемые, реально существующие в жизни явления (горы, море, воздушное пространство, прибрежный песок, пустыня и пр.) и предметы (фрагменты интерьера).

Детям предлагается рассмотреть репродукции картин Р. Магритта, выбрать одну наиболее понравившуюся и составить список известных им картин художников прошлого и современности, которые можно было бы ассоциативно связать с данной картиной по любому из перечисленных признаков: изображенные предметы, природные явления, цветовая гамма, характер линий, тип композиции, эмоциональный настрой картины и пр.

Оценка за это задание включала предусмотренные в тесте Т. А. Барышевой позиции (легкость установления связей, оригинальность, разнообразие ассоциативных зон), а также позицию, связанную с умением объяснить связь вспомнившихся картин с картиной Р. Магритта на основании любого из перечисленных выше признаков. Примечание: в данном задании оценка за неточное название картины и имени ее автора не снижается: важно, что испытуемый вспомнил картину, подходящую к ассоциативному ряду.

5 баллов – называется 6 и более картин, связанных с рассматриваемой репродукцией не только по предметному признаку, но и по другим (цветовая гамма, характер линий, тип композиции, эмоциональный настрой картины). При объяснении причин возникших ассоциаций проявляется понимание средств художественной выразительности.

4 балла – называется 4–5 картин, но не в каждом случае удается сформулировать причины возникших ассоциаций.

3 балла – называется 2–3 картины, причины возникших ассоциаций формулируются с трудом, объясняются нечетко.

2 балла – называется 1 картина с формальными, натянутыми пояснениями.

1 балл – называется 1 картина без каких-либо пояснений.

По показателю «опыт эстетических суждений о произведении искусства» мы использовали тест Е. М. Торшиловой «Переименование картин» [180].

Краткое описание теста. Детям предлагается рассмотреть несколько репродукций картин, не входящих в школьную программу и неизвестных им (К. Лоррен «Отдых по пути в Египет», Я. Снейдерс «Фруктовая лавка», М. Нестеров «Молчание», Н. Пуссен «Ринальдо и Армида»). Далее нужно дать названия этим картинам (выбрать из нескольких вариантов). Варианты названий подобраны по принципу: одно – описательно-сюжетное название, второе – эмоциональное, но

противоположное художественному образу полотна и третье – ему соответствующее. Для репродукции К. Лоррена: «Отдых по пути в Египет» (сюжетное), «Буйство природы» (эмоциональное, но противоположное по образу), «Покой мира» (соответствующее образному строю). Для репродукции Я. Снейдерса: «Фруктовая лавка» (сюжетное), «Ссора в лавке» (эмоциональное, но противоположное по образу), «Праздник фруктов» (соответствующее образному строю). Для репродукции М. Нестерова: «Два рыбака» (сюжетное), «Бурная вода» (эмоциональное, но противоположное по образу), «Молчание» (соответствующее образному строю). Для репродукции Н. Пуссена: «Ринальдо и Армида» (сюжетное), «Убийство рыцаря» (эмоциональное, но противоположное по образу), «Волшебный сон» (соответствующее образному строю). Выбор своих вариантов названий испытуемым нужно объяснить, обосновать, что именно в сюжетах картин и средствах их художественной выразительности доказывает этот выбор [180, с. 82–97].

5 баллов – для названий всех репродукций выбран вариант «соответствие образному строю». Рассуждения обучающегося, доказывающие его выбор, отличаются полнотой, доказательностью, опираются на понимание средств художественной выразительности.

4 балла – часть ответов относится к варианту «соответствие образному строю», часть – к варианту «сюжетное соответствие», часть может относиться и к варианту «противоположное по образу». Обучающийся по-своему может объяснить и обосновать свой выбор, рассуждения опираются на знание средств художественной выразительности, хотя и трактуются субъективно.

3 балла – большинство ответов относится к варианту «сюжетное соответствие». Объяснения данного выбора опираются на анализ деталей картины, предметов, которые в ней изображены. Вариант «соответствие образному строю» выбран неосознанно – не удастся объяснить и обосновать этот выбор.

2 балла – большинство ответов относится к вариантам «сюжетное соответствие» и «противоположное по образу». Объяснения данного выбора противоречивы и непоследовательны.

1 балл – большинство ответов случайны, выбор вариантов не обоснован и никак не объяснен.

По показателю «понимание, выражение и преобразование эмоционально-образной информации в продуктах собственного творчества детей» использовалась идея диагностического задания Е. М. Торшиловой, Т. В. Морозовой «Геометрия в композиции» [181].

Суть теста – в выявлении геометрического подобия в структуре (композиции) картины. Стимульный материал теста: К. А. Сомов «Да-

ма в голубом» (треугольник – пирамидальная композиция), Д. Жилинский «Воскресный день» (круг – сферическая композиция), Г. Гольбейн Младший «Портрет Дирка Берка» (квадрат).

В соответствии с более старшим возрастом (8–9 лет), чем тот, для которого предназначен данный тест (6–7 лет), мы усложнили задание. Детям предлагалось выбрать одну из предложенных репродукций и сделать «перевод» реалистического изображения в абстрактное: заменить героев картины и окружающие их предметы геометрическими фигурами, сохранив соотношение планов картины, ее цветовую гамму, колористический строй.

Результаты диагностического задания оцениваются следующим образом (табл. 2).

Диагностическое исследование проводилось в учреждениях дополнительного образования г. Екатеринбурга: студии творческого развития детей «София Арт», «Арт-студии Натальи Письмак», МБОУК ДОД ЕДШИ № 4 «АртСозвездие», МАОУ гимназии № 8 «Лицей им. С. П. Дягилева». В работе приняли участие 148 детей в возрасте 8–9 лет (второго года обучения). Начальная диагностика показала преимущественно средний и низкий уровни развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников. В то же время выполнение диагностических заданий вызвало большой интерес у детей.

Проделанная теоретическая и практическая работа позволила выдвинуть следующую гипотезу: процесс развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии будет эффективным, если:

- в качестве основы данного педагогического процесса будет рассматриваться внутренний диалог личностных и художественных смыслов, предметно выраженный в художественно-творческой деятельности младшего школьника;

- будут использованы деятельностный, аксиологический, полихудожественный подходы, позволяющие вовлечь детей в художественное переживание, развить у них умение содержательной трактовки средств художественной выразительности, активизировать личностный опыт обучающихся при осмыслении содержания произведения;

- будет разработана и реализована методика развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников, этапы которой определены в соответствии с логикой диалогического постижения художественного содержания: от актуализации личностного опыта при отражении сюжетов картин в собственной практической деятельности – через практическое

освоение смыслового содержания художественных структур в полихудожественной деятельности – к интерпретации содержания произведения искусства в творческом самовыражении.

Таблица 2

Оценка диагностического задания по показателю «понимание, выражение и преобразование эмоционально-образной информации в продуктах собственного творчества детей»

Высокий уровень (5 баллов)	Средний уровень (3–4 балла)	Низкий уровень (1–2 балла)
<p>Композиция абстрактного рисунка верно отражает геометрию композиции оригинала.</p> <p>В рисунке используются соответствующие колориту картины холодные или теплые тона, яркие, насыщенные или приглушенные оттенки цветовых сочетаний. Характер линий в геометрических конструкциях соответствует эмоциональному содержанию (плавные, мягкие очертания или угловатые, резко очерченные и пр.). Геометрические конструкции в рисунке отражают соотношение близких и дальних планов оригинала. Эмоциональный тон рисунка максимально соответствует пафосу картины. Ребенок демонстрирует увлеченность заданием, включает дополнения к названию получившегося рисунка</p>	<p>Композиция абстрактного рисунка в целом верно отражает геометрию композиции оригинала, хотя наблюдаются некоторые неточности (вместо треугольника центральной фигурой выступает, например, изображение, напоминающее схематично изображенную елку, вместо круга – овал, вместо квадрата – пятигранник и пр.). Характер линий в геометрических конструкциях не связан с эмоциональным содержанием. В геометрических конструкциях рисунка нечетко выражены близкие и дальние планы. Эмоциональный тон рисунка в целом соответствует колориту картины, но рисунок характеризуется однообразием, невыразительностью оттенков цветов и их комбинаций. Ребенок не демонстрирует эмоциональной увлеченности заданием, хотя проявляет аккуратность и старательность при выполнении рисунка</p>	<p>Композиция абстрактного рисунка не отражает геометрию композиции оригинала.</p> <p>В рисунке наблюдается формальный подход к выбору цветовой гаммы, характеру линий или их полное несоответствие оригиналу (хаотическое нагромождение геометрических конструкций, непродуманность соотношений планов). Ребенок демонстрирует отсутствие интереса и увлеченности в процессе выполнения задания, проявляет небрежность и неэстетичность в оформлении рисунка (грязь, заляпанность, разводы красок и т. д.)</p>

2.5. Содержание и особенности методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников в условиях арт-студии

Для эффективного развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников нами была разработана методика, реализующая идею диалога личностных и художественных смыслов в различных формах художественно-творческой деятельности младшего школьника. Этапы методики определены в соответствии с логикой диалогического постижения художественного содержания: актуализация личностного опыта в художественном переживании (диалог с художественным образом на уровне эмоциональных ассоциаций), смысловой анализ художественных структур, воплощающих нравственную идею, в сопоставлении изобразительного искусства с другими видами искусства (участие в диалоге искусств), сотворческое осмысление детьми идеи произведения через художественное самовыражение (диалог личностных и художественных смыслов). Соответственно методика включает три этапа: *эмоционально-оценочный, аналитический, сотворческий*.

Задачей первого – *эмоционально-оценочного* – этапа является актуализация личностного опыта в художественном переживании через диалог с художественным образом на уровне эмоциональных ассоциаций.

Оптимальными для решения этой задачи являются методы актуализации личностного (визуального, эмоционального, сенсорного, бытового, социального) опыта при восприятии художественного произведения. Методы основаны на «приобщающей идентификации» воспринимающего (по выражению В. П. Иванова) – своеобразном «примеривании» на себя сюжетов и образов произведения изобразительного искусства, их разъяснении, исходя из собственного опыта. Это важно для того, чтобы вызвать у детей интерес к произведениям изобразительного искусства, заложить мысль о том, что картина – не просто некий экспонат, подлежащий изучению. Картина может стать своеобразным собеседником: напомнить о событиях собственной жизни, заставить задуматься над своими поступками.

В работе Б. М. Неменского методы этого типа обобщены как «законы» художественной педагогики: закон уподобления (метод эмпатии, метод создания ситуаций уподобления автору, герою произведения, метод единства восприятия и созидания на каждом уроке), закон постоянства связи с жизнью (метод широких ассоциаций, метод актуализации личностного опыта детей для конкретного содержания урока) [131].

Рассмотрим более подробно методы данного этапа.

Одним из методов, связанных с реализацией принципа опоры на личный опыт ребенка при восприятии художественного произведения, выступает *метод широких ассоциаций*. В основе метода – коллективный анализ конкретной «жизненной» ситуации или нравственной проблемы, воплощенной в художественных образах разных видов искусства.

В нашей методике в качестве своеобразного стержня, объединяющего художественные образы разных видов искусства, использовался фрагмент литературного произведения, ярко воплощающий определенную нравственную коллизию. Преподаватель руководил коллективным обсуждением нравственной коллизии, выстраивая его как анализ определенной «жизненной» ситуации, в которой могли бы оказаться школьники (соответственно, нравственные идеи и ценности, воплощенные в литературных образах, подбирались таким образом, чтобы они были понятны, соотносимы с жизненным опытом обучающихся и актуальны для них). В процессе обсуждения педагог направлял обучающихся на выявление причин возникшей ситуации, помогал им моделировать различные варианты ее решения, поощрял к изложению собственной позиции.

Произведения изобразительного искусства выступали в качестве иллюстраций к тексту, усиливая эмоциональную составляющую и акцентируя различные аспекты обсуждаемой нравственной коллизии. В этой ситуации произведения изобразительного искусства становились своеобразными «собеседниками» в коллективном обсуждении нравственной коллизии, определяя ориентиры в ее решении.

Например, занятие «Моя маленькая добрая планета» было построено как беседа по произведению А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» (с показом иллюстраций О. А. Сысковой-Гаспарян, Н. Г. Гольц, В. Э. Ерко, Т. В. Казмирук, корейских иллюстраторов К. М. Джи, Я. О. Неро, самого А. де Сент-Экзюпери). Детям предлагалось привести примеры из собственного опыта ответственного отношения к своему личному пространству и ближайшему окружению – внимание к близким людям, забота о чистоте своей комнаты, о прибранных игрушках, политых цветах, внимание к домашним животным (или, наоборот, сожаление о проявленной лени, равнодушии, невнимании к окружающим). Итогом рассуждений явилась творческая работа – коллаж на тему «Моя маленькая добрая планета».

Занятие «Друзья моего детства» строилось на обсуждении рассказа В. Ю. Драгунского «Друг детства». После чтения рассказа обучающимся предлагалось рассмотреть репродукции картин, на которых изображены дети с игрушками (Н. И. Барченков «Маленькая хозяйка»,

Т. П. Дерий «Маша, кушай кашу!», Е. В. Шумакова «Игрушки в коробке», Г. Ф. Клемент «Детские занятия»), и прокомментировать отношение изображенных на репродукциях детей к своим игрушкам (бережное, заботливое или небрежное и невнимательное). Далее школьникам предлагалось нарисовать себя со своей любимой игрушкой, а на заключительной выставке рисунков и поделок рассказать придуманную дома историю про своего друга детства – любимую игрушку.

На основе метода широких ассоциаций выстраивались занятия с использованием других литературных произведений, содержащих проблемные нравственные коллизии, над которыми детям предлагалось поразмышлять, предложить свои варианты их решений, подобрать соответствующие иллюстрации к ним из предложенных репродукций и выразить свое отношение к этим ситуациям в практической деятельности. Так, занятие «Мы в ответе за тех, кого приручили» выстраивалось на основе чтения и обсуждения сказки К. Д. Ушинского «Слепая лошадь» и сопровождалось просмотром репродукций: П. О. Ренуар «Жюли Мане с кошкой», Ф. П. Решетников «Опять двойка», Ю. Н. Кротов «За чтением», «Первый портрет», Ч. Б. Барбер «Укромное место», «Молитва перед завтраком», цикл фотографий Е. И. Шумиловой «Животные и дети». Занятие «Сила и доброта» развертывалось по сказке К. Д. Ушинского «Ветер и Солнце» (репродукции: К. Коро «Порыв ветра», А. А. Рылов «Зеленый шум», П. Сезанн «Гора Сент-Виктуар», К. Моне «Скалы в Бель-Иль», А. И. Куинджи «Березовая роща», Эль Греко «Вид Толедо», И. К. Айвазовский «Хас», К. А. Коровин «Парижское кафе»).

Метод широких ассоциаций на основе сопоставления художественных произведений, созданных в разных видах искусства, но посвященных одной или близкой по смыслу теме, не только открывал детям возможность устанавливать причинно-следственные связи между поступками и их последствиями, расширять диапазон понятий и смыслов, связанных с нравственной проблематикой, но и через художественное переживание формировал эталоны нравственного поведения, стимулировал желание соответствовать им и становиться лучше.

Метод единства восприятия и созидания применялся на каждом занятии, совмещаясь с обращением к другим методам.

Например, занятие «Когда отдыхают ангелы» выстраивалось на основе одноименного рассказа М. С. Аромштам. В рассказе идет речь о том, что когда люди совершают неблагоприятные поступки, их ангелы-хранители находятся рядом и напряженно «работают», защищая от бед, а отдохнуть могут только тогда, когда люди совершают хорошие поступки – тогда ангелы спокойны за тех, кого охраняют. При обсуж-

дении прочитанного рассказа дети обращались к своему опыту, вспоминали о своих хороших и не очень хороших поступках, фантазировали о том, насколько легко или тяжело приходится их ангелам-хранителям. В задачу педагога входила организация своеобразного фона этого разговора – видеоряда, составленного из картин русских и зарубежных художников с образами ангелов и детей (репродукции: М. В. Нестеров «Архангел Гавриил», Н. Чакветадзе «Гость», А. Протев «Домой с Ангелом» и др.). Результатом разговоров, просмотра и обсуждения картин стали рисунки детей о событиях из их жизни, связанных с нравственным выбором – отказом от неблагоприятных поступков, об их ангелах-хранителях. Выставка рисунков, в свою очередь, привела к идее создания детьми анимационного фильма по мотивам этих сюжетов из их собственной жизни. В процессе коллективного творчества обговаривался сценарий, создавались эскизы, подбиралось музыкальное сопровождение. Дети учились договариваться друг с другом, высказывать и отстаивать свои взгляды, принимать взгляды других, соотносить свои жизненные впечатления с содержанием художественных образов, выражать свою позицию в художественно-творческой деятельности.

Метод уподобления себя герою картины заключается в своеобразном «примеривании» на себя образа героя произведения, разъяснении, исходя из собственного жизненного опыта, того, что делает, о чем размышляет, что чувствует герой. Наиболее продуктивно применение метода уподобления себя герою картины на материале портретного жанра в изобразительном искусстве. Метод способствует тому, чтобы обучающиеся осваивали не только техническую сторону создания портрета, но и развивали умения самопознания через искусство, способность к нравственно-этическому оцениванию и суждению, эмоционально-ценностному восприятию художественных образов, созданных великими русскими и зарубежными художниками-портретистами.

Например, на занятии «Приглашаем маму на бал» дети рассматривали репродукции женских портретов разных эпох и подбирали, какой образ больше подходит для их мамы и какое платье подошло бы, если бы она собиралась на бал (Я. Вермеер «Портрет молодой девушки, или девушка с жемчужной сережкой», Ж. О. Д. Энгр «Портрет мадемуазель Ривьер», Л. да Винчи «Дама с горностаем», В. Л. Боровиковский «Портрет М. И. Лопухиной», П. А. Федотов «Портрет Н. Жданович за фортепиано», Б. М. Кустодиев «Купчиха с зеркалом», И. Н. Крамской «Неизвестная», П. П. Рубенс «Портрет камеристки инфанты Изабеллы», А. А. Шишкин «Уральский сказ», «Вишенка»). Далее детям предлагалось нарисовать свою маму в платье, соответ-

ствующем образе, который они для нее выбрали (готовая работа затем вручалась маме в качестве подарка).

С помощью опоры на собственный опыт детей при восприятии картин на занятиях создавалась ситуация «открытия» детьми художественных закономерностей. В частности, раскрывалась значимость подбора художником интерьера для выражения характера героя при создании его портрета. Так, для занятия «Угадай хозяина картины» педагог с помощью графической компьютерной программы «размывал» фигуры героев на репродукциях и предлагал детям нарисовать на отдельном листе бумаги предполагаемого «хозяина картины» (В. А. Серов «Портрет княгини Ольги Орловой», П. А. Федотов «Портрет Н. Жданович за фортепиано», З. И. Серебрякова «Автопортрет перед зеркалом», Б. М. Кустодиев «Портрет Ф. И. Шаляпина», М. А. Врубель «Портрет К. Д. Арцыбушева», В. А. Серов «Портрет И. А. Морозова»), а затем сравнить свои изображения с оригинальными.

На занятии «Мой портрет в интерьере» дети выбирали интерьеры и предметы, изображенные на репродукциях (С. Ю. Жуковский «Интерьер Лазенковского дворца. Варшава», К. Шмидт-Ротлуф «Вечер в комнате», Я. Вермеер «Мастерская художника», Г. Ходжкин «Комната с креслом», А. Матисс «Красная комната», «Мастерская художника (Розовая мастерская)», Г. Л. Чайников «Яблочный Спас»), которые подходили бы для их собственного портрета (или портрета друга).

Результаты творческих работ и размышлений над репродукциями картин – самостоятельные выводы детей об особенностях жанра портрета, специфике его выразительных средств.

В то же время главной задачей обращения к вышеперечисленным методам на данном этапе выступала актуализация личностного опыта обучающихся в диалоге с героями картин в процессе отражения сюжетов художественного произведения в собственной практической деятельности.

Условия арт-студии позволяли проводить занятия в музее изобразительных искусств, в выставочных галереях города.

На первом этапе посещение музея или выставки ограничивалось знакомством с картинами одного жанра (или одной тематики) и обязательно включало практическую деятельность детей (на основе описанных выше методов). При организации первых посещений музея изобразительных искусств, а также первых виртуальных путешествий по музеям мира перед педагогом стояла задача вызвать у детей интерес к классическим произведениям изобразительного искусства, заложить мысль о том, что картина – не просто экспонат в музее, подлежащий изучению. Картина может стать своеобразным собеседником: напо-

нить о событиях собственной жизни, заставить задуматься над своими поступками.

Перед посещением музея на занятиях проводилась подготовительная работа. Дети рассматривали и комментировали произведения изобразительного искусства, близкие к тем эпохам, национальным и индивидуальным стилям, направлениям, на которые будет нацелено внимание при посещении музея. Педагог называл детям имена художников, названия картин, эпоху и страну, к которой они принадлежат, разъяснял некоторые исторические подробности, значимые для понимания содержания картин. В то же время педагог не ставил перед детьми задачу запоминания всей этой информации – она давалась попутно, в связи с решением основной задачи данного этапа – актуализации личностного опыта детей через диалог с художественным образом на уровне эмоционально-личностных ассоциаций. В связи с этим информация о художественных произведениях давалась с учетом опоры на имеющийся у детей художественно-эстетический и житейский опыт (кто-то смотрел исторический фильм или был в театре – и там герои были в таких же костюмах, кто-то побывал в стране, о которой идет речь и пр.). Систематизация информации о многочисленных художественных произведениях, с которыми дети знакомились на занятии, а затем в музее, происходила постепенно через обобщение этой информации на тематической основе (в связи с нравственной проблематикой, представленной в теме каждого занятия).

Задача второго этапа – *аналитического* – заключалась в развитии умений смыслового анализа средств выразительности в полихудожественной деятельности. Данная задача реализовывалась с помощью метода «вживания» (В. В. Медушевский) и эмоционального погружения в образный строй произведения искусства, метода художественных ассоциаций (А. А. Мелик-Пашаев) в анализе элементов художественной формы, метода эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалевский). Суть методов заключается в сопоставлении произведений изобразительного искусства с другими видами искусства (музыкой, поэзией, хореографией, мультипликацией).

На этом этапе обогащался художественно-эстетический опыт обучающихся, происходило накопление искусствоведческих знаний, развитие художественно-образного мышления. С помощью художественных сопоставлений и аналогий происходило вовлечение детей в своеобразный «диалог искусств», возникающий при воплощении сходных жизненных ситуаций, нравственных ценностей, идей и смыслов.

Полихудожественная деятельность детей была организована как своеобразный «перевод» образного содержания с языка одного искус-

ства на другой. Творческие задания данного этапа открывали для детей возможность осознания нравственных ценностей при сопоставлении своих личных историй с опытом, воплощенным в художественных образах, вовлечении собственных «я» обучающихся в диалог художественных образов-смыслов в разных видах искусства.

Диалогическое постижение смыслов искусства на уровне художественных ассоциаций позволяло перейти от стихийно-эмоционального к аналитическому восприятию образного содержания. Внимание детей в восприятии произведений искусства акцентировалось на проявлениях единства формы и содержания как универсальном принципе художественного творчества.

Метод эмоционального погружения в образный строй картины связан с эмоциональным вживанием в художественные образы, направлен на развитие у детей умения определять основной эмоциональный тон художественного произведения в опоре на музыкальные и поэтические ассоциации.

Раскроем возможности данного метода на примере серии занятий «Звучащие пейзажи». Обращение к жанру пейзажа при решении задачи определения основного эмоционального тона картины оправдано тем, что в данном жанре, как правило, отсутствует конкретный сюжет, т. е. «подсказка» для ребенка об эмоционально-образном содержании произведения. Эмоциональное вживание в образный строй картины, воплощающей пейзаж, возможно на основе визуального опыта и интуиции. Конкретизации интуитивного чувствования художественной эмоции, воплощенной в пейзаже, могут помочь музыкальные ассоциации. Соответственно, основу занятий в серии «Звучащие пейзажи» составлял метод сопоставления живописных и музыкальных образов.

При подготовке заданий по сопоставлению живописных и музыкальных образов педагог руководствовался следующими соображениями.

Предпочтителен выбор инструментальных музыкальных произведений, близких избранной для восприятия картины по программному содержанию, но не связанных с текстом (т. е. с точно определенным сюжетом). В частности, жанру пейзажа соответствуют музыкальные произведения в циклах «Времена года» (сюита А. Вивальди, цикл фортепианных пьес П. И. Чайковского). Однако тематика музыкальных произведений, ассоциирующихся с живописным пейзажем, может и выходить за рамки данной программы.

При подборе музыкальных и живописных аналогий учитывается, что в произведении изобразительного искусства настроение запечатлено как «остановившееся мгновение», а в музыкальном произведении настроение или чувство разворачивается во времени: раскрывается в

тонких нюансах и ярких акцентах, кульминациях и спадах, т. е. предстает в развитии. Во многих музыкальных композициях развитие основного образа может сопровождаться сопоставлением с контрастными образами-состояниями и приводить к значительным изменениям его начального чувственного облика. Поэтому для творческих заданий, направленных на развитие умения определять основной эмоциональный тон картины в сопоставлении с музыкой, подбираются такие музыкальные произведения, основу драматургии которых составляет погружение в какое-либо одно эмоциональное состояние. Такого рода примеры можно найти в медленных частях классических симфоний и инструментальных сюит, в оперных и балетных сценах (инструментальных «зарисовках» природы), в жанрах прелюдии, фуги, этюда, в современных эстрадных композициях.

Схема занятий, основанных на методе эмоционального погружения, выстраивалась в следующей логике: школьникам предлагалось рассмотреть несколько пейзажей с изображением природы в разные времена года и с разным эмоциональным строем. Процесс восприятия репродукций сопровождался звучанием музыкального произведения. Задание: выбрать из предложенных репродукций одну (или несколько), наиболее близкую (близких) по эмоциональному тону звучащей музыке. Затем обучающимся предлагалось объяснить свой выбор – рассказать о чувствах, мыслях, которые вызвали картина и музыка. Далее в творческом задании детям предоставлялась возможность выразить свои впечатления и эмоции в изобразительной деятельности.

Примеры занятий. «Осень в музыке и живописи» (музыкальный ряд: И. С. Бах – А. Зилотти. Прелюдия. Произведение основано на постоянно повторяющемся переборе нескольких нот равными длительностями, что создает ощущение меланхолической заторможенности чувств. В воображении возникает картина морозящего осеннего дождя, мерно постукивающего по стеклу окна. Соответствующий по эмоциональному тону видеоряд: Н. В. Нестеров «Осенний пейзаж», Г. Г. Мясоедов «Осеннее утро», И. И. Левитан «Дубовая роща. Осень»). Практическое задание: рисование на тему «Два лика Осени».

«Зима в музыке и живописи» (музыкальный ряд: И. С. Бах. Органная фуга соль мажор. Праздничная, искрящаяся в верхних регистрах органа, утонченно красивая в переплетениях линий-голосов – подобна сказочному морозному рисунку на оконном стекле, переливающемуся всеми цветами радуги солнечным зимним днем. Соответствующий по эмоциональному тону видеоряд: Л. П. Баранов «Зимой особенно хочется летать», А. Д. Силивончик «Эх, прокачу!», А. А. Степанов «Катание на санях», Е. Г. Балакшин «Зимние забавы»).

Практическое задание: создание бессюжетной композиции на тему «Холодная красота» (графическое рисование музыки в технике «дриппинг»: нанесение на бумагу линий цветными карандашами и пастелью).

«Весна в музыке и живописи» (музыкальный ряд: Й. Штраус Вальс «Весенние голоса». Музыка известного вальса – образ праздника жизни, связанного с ощущением молодости, свежести и яркости чувств, красоты и полноты жизненных сил. Соответствующий по эмоциональному тону визуальный ряд: М. Ленц «Песня Весны», Н. П. Бялиницкий-Бируля «Весна»). Практическое задание: коллаж с изображением фантастических птиц, поющих о весне.

«Лето в музыке и живописи» (музыкальный ряд: Ж. Бизе – Р. Щедрин фрагмент из «Кармен-сюиты» «Утро». Прозрачная фактура, чистые тембры скрипок и флейт, свободно разливающаяся, пронизанная светом мелодия. Соответствующий по эмоциональному тону видеоряд: А. А. Пластов «Юность», Л. Парселье «Солнечные зайчики», И. И. Левитан «Березовая роща»). Практическое задание: создание композиции на тему «Первое утро зеленого лета» (рисование музыкального фрагмента «Утро» из «Кармен-сюиты» в технике акварели).

Ориентиром для разработки практических заданий послужили многочисленные примеры «переводов» художественных образов на языки различных искусств, что является распространенной практикой в искусстве современности: в частности, использование техник «дриппинг», «коллаж», бессюжетного (абстрактного) рисования музыки и др. Эти техники почерпнуты из современной художественной практики.

По мнению Н. Г. Куприной, в характеристику современного искусства входят разнообразные формы синтеза искусств, «обмен» между искусствами специфическими, как казалось прежде, средствами выразительности. Художники, музыканты, писатели современности свободно «обмениваются» специфическими средствами выразительности и техническими приемами для создания оригинальных художественных композиций. «Абстрактные, беспредметные полотна с помощью цветовых наплывов и колористических пятен-вспышек пытаются, подобно музыке, выразить движение чувств и эмоций. Форма музыкального произведения вырастает из неожиданных манипуляций с фактурой, и эта игра объемов и тембров музыкальной ткани вызывает ассоциации с живописью» [101, с. 245–246].

Таким образом, практические задания, основанные на ассоциативном сопоставлении зрительных, вербальных, слуховых, пространственных ощущений, не только обогащают у обучающихся опыт художественных переживаний, ассоциативных и метафорических по сво-

ей природе, но и подготавливают их к восприятию синтетических форм современного искусства.

Практические задания на основе *метода эмоциональной драматургии* связаны с созданием видеоряда из произведений живописи к музыкальному произведению, обладающему разнообразной, насыщенной контрастами эмоциональной драматургией.

Пример подобного творческого задания: подбор морских пейзажей И. К. Айвазовского к фрагменту из симфонической сюиты Н. А. Римского-Корсакова «Шахерезада» («Путешествие Синдбада-морехода»). Эмоциональная драматургия данного фрагмента из сюиты Н. А. Римского-Корсакова представляет широкий и разнообразный спектр быстро сменяющихся, порой контрастных эмоций-состояний. В коллективной работе по подбору видеоряда к музыке школьникам необходимо отметить смену оттенков эмоциональных состояний, яркие и менее значительные кульминации, эмоциональные спады и подъемы разветвляющейся музыкальной композиции Н. А. Римского-Корсакова – сменой соответствующих по цветовой динамике картин И. К. Айвазовского.

Аналогичным образом выполнялось задание по подбору видеоряда из репродукций с летними пейзажами И. И. Левитана к пьесе П. И. Чайковского «Баркарولا» из цикла «Времена года».

Метод художественных ассоциаций в анализе элементов художественной формы. Суть метода заключается в сочетании восприятия произведения изобразительного искусства с практическими действиями, помогающими обучающемуся выразить во внешних проявлениях свое понимание эмоционально-ценностного содержания художественной композиции, смыслового наполнения элементов художественной формы, средств выразительности. Практическая деятельность детей выстраивается на полихудожественной основе – как своеобразный «перевод» образного содержания с языка одного искусства на другой.

На основе метода художественных ассоциаций в анализе элементов художественной формы основана серия занятий «Метафоры в названиях художественных произведений». Детям предлагается рассмотреть произведение изобразительного искусства и прослушать фрагменты нескольких музыкальных произведений с одинаковыми или похожими названиями. Из предложенного музыкального материала нужно выбрать те произведения, которые совпадают с изображением не столько по названию, сколько по смыслу, характеру, а далее – аргументировать свой выбор, сопоставив средства выразительности. Для создания проблемной ситуации педагог намеренно подбирает для

анализа такие музыкальные произведения, в которых названия носят метафорический характер и не соответствуют напрямую изображению.

Например: к картине Э. Делакруа «Свобода на баррикадах» предлагается прослушать следующие музыкальные произведения: «Революционный этюд» Ф. Шопена (в котором под революционностью подразумевается душевный порыв, смятение чувств) и фрагменты из 1 части и финала 5 симфонии Л. Бетховена (где музыка действительно отражает картину победы, революционного подъема и торжества народа).

После сравнительного анализа произведений дается практическая работа: создать собственную композицию (в рисунке, аппликации, коллаже, графическом изображении и пр.) на музыку, не подошедшую к предложенному ранее изображению, дать название своей работе. Получившиеся работы оформляются в виде выставки и обсуждаются, сравниваются, анализируются детьми.

Подобным образом были организованы занятия по сравнительному анализу следующих произведений.

Произведение изобразительного искусства: И. К. Айвазовский «Облака над морем. Штиль». Музыкальные произведения: М. Равель «Облака», Д. Лигети «Атмосферы».

Произведение изобразительного искусства: Э. Дега «Голубые танцовщицы». Музыкальные произведения: фрагмент из произведения Дж. Гершвина «Голубая рапсодия» и Ф. Шопен «Ноктюрн» до диэз минор (после выбора детьми этого музыкального произведения сходство образного строя с картиной было усилено с помощью показа видеоролика проката Е. Медведевой под эту музыку на олимпиаде 2018).

Занятия второго этапа, связанные в основном с освоением жанра пейзажа, часто проводились в форме пленэра и экскурсии на природу. Занятия по описанным выше темам проводились также и в музее изобразительных искусств. На данном этапе широко использовались разнообразные мультимедийные формы проведения занятий: презентации, видеоряд к звучащей музыке, виртуальные экскурсии в музеи мира по избранным тематическим направлениям.

Задача третьего этапа методики – *сотворческого* – связана с развитием способности обучающихся к диалогу с художественными образами в процессе интерпретации их смыслов в собственной художественной деятельности. Для решения этой задачи использовались методы: постановки эмоционально-отношенческих задач, творческой интерпретации содержания произведения, коллективных и групповых работ (Б. М. Неменский [131]).

Задания данного этапа так же, как и на предыдущих этапах, были связаны с полхудожественной деятельностью детей: сочинением разных историй под впечатлением увиденных картин с последующим созданием собственных рисунков, аппликаций, коллажей, анимаций на их сюжеты, участием в театрализациях с элементами графического, цветового, пластического фантазирования на тему картины, включающих разработку сценария, декораций, костюмов.

Приведем ряд примеров.

Метод постановки эмоционально-отношенческих задач в восприятии произведений изобразительного искусства связан с обсуждением на занятии нравственной коллизии, отраженной в содержании произведения изобразительного искусства. В процессе коллективного обсуждения дети обращали внимание на то, в каких отношениях находятся герои картины, какие чувства испытывают, как их внутренние переживания выражаются внешне. Для того чтобы школьники могли опереться в своих рассуждениях на имеющийся жизненный опыт, подбирались репродукции картин, где героями являлись их ровесники, а сюжетами выступали обыденные, узнаваемые жизненные ситуации.

Например, на занятии «Случай из моей жизни» детям предлагались репродукции картин с изображением сюжетов из жизни детей (например, К. Е. Маковский «В мастерской художника», Ф. П. Решетников «Достали “языка”», А. Л. Ржевская «Веселая минутка», И. М. Прянишников «Дети на рыбалке», А. Н. Аверин «Зима во дворе», И. Л. Горохов «Дети за книгой», Н. П. Богданов-Бельский «Новая сказка», А. Н. Аверин «Подруги», А. И. Зайцев «Секрет», М. Шагал «Прогулка», Н. В. Сорока «Вид на плотину» и пр.). Задание: рассмотреть репродукции и выбрать сюжет, напоминающий что-то, что происходило в их собственной жизни, рассказать о своих переживаниях, о том, как реагировали на происходящее окружающие, дать эмоциональную и этическую оценку тому, что происходило. После обсуждения детям предлагается нарисовать свой вариант воплощения выбранного сюжета, где героями являются он сам и его близкие (друзья, родители). Картина, послужившая импульсом для работы школьника, выступает и в качестве своеобразного «образца» – «подсказывает» ему, как внутреннее состояние героев выражается во внешних проявлениях (позы, мимика, детали одежды героев, композиция картины, цветовые соотношения в ее общем колорите и пр.). На завершающем этапе занятия была устроена выставка работ детей на тему занятия.

Аналогичное задание дети выполняли на занятии «Портрет учителя» (репродукции для анализа: Н. П. Богданов-Бельский «Устный счет», «Посещение больного учителя рисования», «Именины учитель-

ницы», И. И. Фирсов «Юный живописец», А. А. Попов «Школьный учитель», М. В. Нестеров «Экзамен в сельской школе»). Детям предлагалось нарисовать портрет своего любимого учителя в одежде прошлого времени, ориентируясь на изображение учителя в выбранной картине.

Практические задания на данном этапе были направлены на то, чтобы дети ощутили себя в позиции автора – создали свой вариант воплощения сюжета, лежащего в основе картины. Поэтому в большинстве случаев при выполнении задания детям предлагалось воплотить свои творческие решения в разных видах художественной деятельности.

Например, итогом занятия «В кругу семьи» стали созданные детьми скульптурные композиции. Данное занятие выстраивалось на рассмотрении репродукций картин, воплощающих сценки из семейной жизни (Ф. К. Джонс «Мать и дочери, играющие в шашки», Ф. Буше «Завтрак», З. И. Серебрякова «Завтрак», И. Е. Кричковский «Первые шаги», Ж. Б. Шарден «Гувернантка», А. И. Зайцев «Устала»). После просмотра и обсуждения сюжетов детям предлагалось выбрать из них один, который больше всего понравился, и выписать на листочке слова, характеризующие отношения между членами семьи, изображенной на выбранной репродукции («забота», «уважение», «понимание», «поддержка», «любовь», «доверие» и пр.). Листочки с написанными словами-характеристиками переворачивались и закладывались под каждую из репродукций. Затем детям предлагалось вспомнить свою семью и так же описать ее в словах-характеристиках. Далее детям нужно было сравнить два записанных листочка, выбрать только одну из совпадающих характеристик и внимательно рассмотреть, какими средствами передается в картине это чувство-характеристика (как это проявляется в жестах героев, их позах, мимике, в колорите картины). Практическое задание: основываясь на «подсказках» анализируемой картины, сделать собственную фигуру-образ, в котором с помощью линий, объемных соотношений, цветовых сочетаний воплощено выбранное чувство, характеризующее отношения в семье. В скульптурную композицию можно включить элементы аппликации, коллажа. В конце занятия работы представлялись без названий: школьникам предлагалось угадать названия работ своих товарищей и объяснить, доказать свои предположения. В завершении из работ были созданы коллективные (по группам) скульптурные композиции на тему «В кругу семьи».

Практическим заданием на занятии «Полезные дела» стало создание анимационного этюда на тему «Помогаю маме» (с появлением в кадре цветка, символизирующего очередное доброе дело, меняется

выражение маминого лица на портрете – из грустного оно постепенно становится радостным, светлым). Предварительно для выбора возможных добрых дел обсуждались репродукции: А. С. Степанов «Дети на хворосте», К. А. Разумов «Девочка, кормящая птиц», А. И. Лактионов «Вышивание», Р. Дункан «Дети на ранчо», Ю. П. Кугач «Накануне праздника».

На занятии «Календарные праздники» дети создавали композицию в технике коллажа для поздравительной открытки (своему другу, члену своей семьи, учителю). Для этого нужно было нарисовать наиболее яркие атрибуты праздника, основываясь на содержании рассмотренных репродукций (В. И. Суриков «Взятие снежного городка», В. Дж. Тренто «Игра в снежки» (фрагмент фрески), Г. Ким «Первый снег», Е. Г. Балакшин «На масленицу», Д. А. Холин «Масленица во Владимире. Народные гуляния», Б. М. Кустодиев «Ярмарка», А. А. Бучкури «Рождественский базар»), затем вырезать свои рисунки и включить их в собственную композицию.

Метод творческой интерпретации применялся в заданиях, связанных с сотворческим участием в воспринимаемом произведении. С помощью данного метода на занятиях создавались ситуации, помогающие школьникам выйти на сотворческий уровень восприятия: проявить собственную позицию в понимании художественных смыслов и значений, запечатленных в полотне картины, вступить с ними в диалог, самостоятельно интерпретировать содержание художественных образов в собственной художественно-творческой деятельности.

Например, на занятии «Ожившая картина. К. П. Брюллов “Последний день Помпеи”» школьникам предлагалось воплотить в действиях эмоциональное напряжение людей, изображенных на полотне. Для организации данного процесса выбирался ведущий («режиссер»), который распределял роли, выстраивал мизансцены, добивался соответствия эмоциональной выразительности участников театрализации цветовому строю картины, ее композиционным особенностям. Дети входили в образы героев картины, пытались представить, какие чувства испытывали эти герои, воплощали их чувства в движениях, мимике, придумывали соответствующие реплики, диалоги, возможные продолжения сюжетов, обыгрывали их в импровизированном театрализованном действе. Творческие идеи были запечатлены видеокамерой и затем вынесены на коллективное обсуждение, в процессе которого высказывались суждения о предложенной «режиссерской концепции», вносились необходимые уточнения. Такой «перевод» живописных средств выразительности на язык движений, жестов, интонаций с последующим анализом результата помог школьникам понять, как с по-

мощью цветовой гаммы, расположения линий, цветовых пятен на полотне, композиционного решения художник достигает драматургического накала живописного произведения. Далее дети выполняли индивидуальное практическое задание: рисовали фрагмент картины (в той же цветовой гамме изображали одного из персонажей картины на фоне какого-либо одного архитектурного сооружения, присутствующего в общей композиции). В качестве домашнего задания предлагалось сочинить небольшой рассказ – историю о своем герое.

Занятие «“Драгоценности” – наши чувства в звуке и цвете» было связано с задачей углубления представлений школьников о средствах художественной выразительности на примерах экспериментов в области синтеза искусств в художественной практике начала XX века. В начале занятия педагог в краткой беседе знакомил детей с яркими высказываниями художников и музыкантов начала XX века о выразительных возможностях цвета и его связи с характером движения и звучания: зачитывались высказывания В. Кандинского из его работы «Теория цвета» об активности цвета и синтезе искусств, демонстрировались фрагменты цветомузыки А. Скрябина, супрематического театра К. Малевича, балета «Драгоценности» Дж. Баланчина. Далее детям предлагалось выбрать свой любимый цвет и «оживить» его, представить в виде движения, воплощающего связанную с ним эмоцию. Выбрав цвет, каждый школьник создавал себе «сценический костюм» из доступных материалов (кусочки ткани, цветная бумага), обдумывал, какую эмоцию и какими движениями будет выражать «от имени» этого цвета. Цвет должен «ожить» и двигаться с той активностью, как представляется школьнику (например, активный желтый – цвет радости, насыщенный красный – цвет праздника, торжества, светлые оттенки синего – цвет задумчивой печали и т. п.). В свою очередь, педагог подбирал фрагменты разных по эмоциональному строю музыкальных произведений, а затем включал их по очереди. Детям предлагалось внимательно слушать и двигаться только под ту музыку, которая соответствует эмоциональной активности выбранного им цвета. В завершении детям предлагалось «оживить» цвета на одной из абстрактных композиций В. Кандинского – создать театрализованное действие, коллективно обсудив общий рисунок движений, действия каждого цвета в соответствии с его ролью в картине, а также выбрать наиболее подходящие из прослушанных музыкальных фрагментов для звукового сопровождения.

Метод коллективных и групповых работ использовался в сочетании с другими методами данного этапа. На данном этапе были задействованы такие формы занятий, которые предполагали творческое взаимодействие

обучающихся: занятие-драматизация, занятие-инсценировка, занятие-ролевая игра, занятие-виртуальная экскурсия (в музей изобразительного искусства, по городу), конкурсы, выставки творческих работ детей с совместным обсуждением.

Например, занятие «Два гения: разговор через века» проводилось в форме ролевой игры. При подготовке и проведении игры предлагался следующий план:

1. В совместной беседе с детьми выбираются два, уже знакомых им по работам, великих художника. Рассматриваются их автопортреты и их портреты, написанные другими художниками, читаются высказывания современников о них: об их внешности, характере, взглядах на жизнь. Дети рассуждают о том, как характеры этих личностей, их мысли и чувства проявлялись в их творчестве. Определяется круг тем, связанных с нравственной проблематикой, которые встречаются в творчестве обоих художников. Далее дети договариваются и останавливаются на одной общей теме.

2. Выбираются два школьника, которые могли бы создать театрализованные образы художников (дети сами назначают своих товарищей на роли, находя некоторые соответствия в чертах их характера или манерах поведения выбранным героям). Участники разделяются на две команды, каждая из которых собирает дополнительный материал об одном из художников (его работы, автопортреты, данные его биографии, высказывания о нем современников и пр.), создает образ представителей этой эпохи – подбирает атрибуты костюмов, элементы причесок и т. д.

3. Участники команд разыгрывают импровизированные диалоги в соответствии с выбранными ролями: как могли бы два художника отстаивать свою точку зрения, если бы встретились друг с другом, как могли бы поддержать мнение художников по выбранной проблеме поклонники их творчества, посетители их выставок, какие критические замечания высказали бы критики и пр. Для подтверждения своих высказываний участники могут использовать найденный материал о художниках, их творчестве, анализировать картины, приводить в пример высказывания и т. д.

Особую остроту таким диалогам придавал выбор художников, относящихся к разным эпохам (например, А. Дюрер и С. Дали, Л. да Винчи и В. ван Гог, И. Шишкин и К. Моне).

Занятие «Тайные смыслы: “хитрый” натюрморт» было проведено в форме виртуальной экскурсии в музей изобразительного искусства (просмотр и обсуждение экспозиций картин в жанре натюрморта). Дети выступали в роли экскурсоводов, рассказывали об истории создания

картин, «расшифровывали» значения изображенных на них предметов, давали им свои трактовки. (Дети этого возраста очень любят секреты, тайники, коды, шифры. Выполняя домашнее задание, предваряющее данное занятие, они с увлечением вовлекались в разгадывание «тайных смыслов» натюрмортов.) В качестве практического задания на занятии школьникам предлагалось придумать и нарисовать натюрморт, в котором была бы зашифрована их собственная «тайна», «спрятана» какая-то важная для каждого мысль. В конце занятия дети составляли коллективную композицию из своих работ и вместе разгадывали «зашифрованные» в них значения.

В форме виртуальной экскурсии по городу выстраивалось занятие «Приглашаем друзей в Екатеринбург». Вел экскурсию педагог: просматривались слайды с архитектурными достопримечательностями центра Екатеринбурга (маршрут начинался с Храма на Крови, проходил через комплекс построек на берегу Исети (кинотеатр «Космос», стадион «Динамо»), через Дом Севостьянова (нынешнюю резиденцию губернатора Свердловской области) и заканчивался на набережной перед ротондой, выполненной в технике каслинского литья). По ходу следования «экскурсовод» (педагог) останавливался у каждого арт-объекта и рассказывал о нем. Во время рассказа дети создавали эскизный рисунок арт-объекта, отмечая наиболее характерные детали. Для заключительного этапа экскурсии был выбран слайд, на котором видны все рассмотренные объекты. Детям предлагалось создать открытку, используя сделанные ранее наброски.

Продолжением этого занятия стала совместная разработка буклета «Прогулки по Екатеринбургу. Путеводитель для друзей». Дети с удовольствием вспоминали о своих любимых местах в городе – где они были вместе с родителями и пережили радость открытия, совместного узнавания. Детям предлагалось не только нарисовать памятные для себя места в городе, но и написать небольшие ознакомительные истории об этих местах. Совместно разработанный буклет далее был скомпонован с помощью компьютерной программы (с привлечением родителей), растриражирован и разослан детьми по почте друзьям и родственникам.

Обобщая изложенный материал, сделаем вывод. Представленная методика обеспечивает, на наш взгляд, систематичное развитие эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства младшими школьниками в условиях арт-студии. Методика выстраивается на идее диалога личностных и художественных смыслов в различных формах художественно-творческой деятельности и соответствует следующим этапам:

I этап – *эмоционально-оценочный* – связан с задачей актуализации личностного (эмоционального, сенсорного, бытового) опыта обучающихся в диалоге с героем картины в процессе отражения сюжета художественного произведения в собственной практической деятельности (методы: широких ассоциаций, уподобления себя герою картины, единства восприятия и созидания; формы: творческие занятия в музее (знакомство с одной картиной или картинами одной тематики), беседа, рассказ);

II этап – *аналитический* – направлен на развитие умений смыслового анализа художественных структур через вовлечение детей в диалог искусств в полихудожественной деятельности (методы: «вживания» и эмоционального погружения в образный строй произведения искусства, художественных ассоциаций в анализе элементов художественной формы, эмоциональной драматургии; формы: пленэр, экскурсии на природу, разнообразные мультимедийные формы проведения занятий: презентации, видеоряд к звучащей музыке, виртуальные экскурсии в музеи мира);

III этап – *сотворческий* – реализует задачу развития способности обучающихся к диалогическому постижению нравственных идей, воплощенных в художественных образах, и осмыслению собственных переживаний в оценке и сотворческой интерпретации содержания художественного произведения в собственной деятельности (методы: постановки эмоционально-отношенческих задач, творческой интерпретации содержания произведения, коллективных и групповых работ; формы: драматизации, инсценировки, театрализации, ролевые игры, реальные и виртуальные экскурсии в музеи, экскурсии по городу, конкурсы, выставки творческих работ детей).

Творческие задания на разных этапах методики позволяют вовлечь детей в широкий, осознаваемый диапазон переживаний нравственных идей, воплощенных в художественных образах, развить у них умения содержательной трактовки средств художественной выразительности в разных видах искусства, активизировать личностный опыт обучающихся через самовыражение в художественно-творческой деятельности.

Выводы по 2 главе

1. Эмоционально-ценностное восприятие произведений изобразительного искусства применительно к младшему школьному возрасту представляет собой важнейшую, сущностную характеристику художественного восприятия, которая выражает способность обучающегося к диалогическому постижению нравственных идей, воплощенных в ху-

дожественных образах, на основе актуализации личностного опыта и осмысления собственных переживаний в процессе анализа, оценки, творческой интерпретации содержания художественного произведения.

2. Педагогический процесс развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников осуществляется на основе внутреннего диалога личностных и художественных смыслов, предметное выражение которого в художественно-творческой деятельности детей обуславливает содержательное единство его разных уровней (стихийно-эмоционального, художественно-ассоциативного, сотворческого).

3. Методологическую основу процесса развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников составляют подходы: *деятельностный*, позволяющий воспроизвести в педагогической работе процессы внутреннего диалога с миром художественного произведения через вовлечение детей в художественно-практическую деятельность, *полихудожественный*, открывающий возможности «перевода» ценностного содержания с языка одного искусства на другой при создании обучающимися художественно-творческих продуктов, *аксиологический*, обеспечивающий стратегию обращения к искусству как важнейшему способу становления ценностных ориентиров для растущей личности и определяющий отбор произведений искусства в качестве носителей и выразителей нравственных ценностей и смыслов.

4. Методика развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников реализует идею диалога личностных и художественных смыслов в различных формах художественно-творческой деятельности через последовательные этапы:

I этап – *эмоционально-оценочный* – связан с задачей актуализации личностного (эмоционального, сенсорного, бытового) опыта обучающихся в диалоге с героем картины в процессе отражения сюжета художественного произведения в собственной практической деятельности (методы: широких ассоциаций, уподобления себя герою картины, единства восприятия и созидания; формы: беседа, рассказ, творческие занятия в музее – знакомство с одной картиной или картинами одной тематики);

II этап – *аналитический* – направлен на развитие умений смыслового анализа художественных структур через вовлечение детей в диалог искусств в полихудожественной деятельности (методы: «вживания» и эмоционального погружения в образный строй произведения искусства, художественных ассоциаций в анализе элементов художе-

ственной формы, эмоциональной драматургии; формы: пленэр, экскурсии на природу, разнообразные мультимедийные формы проведения занятий: презентации, видеоряд к звучащей музыке, виртуальные экскурсии в музеи мира);

III этап – *сотворческий* – реализует задачу развития способности обучающихся к диалогическому постижению нравственных идей, воплощенных в художественных образах, и осмыслению собственных переживаний в оценке и сотворческой интерпретации содержания художественного произведения в собственной деятельности (методы: постановки эмоционально-отношенческих задач, творческой интерпретации содержания произведения, коллективных и групповых работ; формы: драматизации, инсценировки, театрализации, ролевые игры, реальные и виртуальные экскурсии в музеи, экскурсии по городу, конкурсы, выставки творческих работ детей).

5. Критериями эффективности развития эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства у младших школьников являются: *эмоционально-мотивационный* (выраженный в показателях: чуткость к основному эмоциональному тону, эстетическая эмпатия, сформированность интереса к произведениям искусства с нравственной проблематикой); *образно-содержательный* (раскрывающийся через показатели: художественная эрудиция, представления о языке искусства, наличие эмоционально-образного тезауруса – примеров воплощения этических идей в художественных произведениях); *деятельностно-рефлексивный* (определяющийся показателями: подбор эмоционально-образных ассоциаций, эстетическое суждение о произведении искусства, понимание, выражение и преобразование художественно-образной информации в продуктах собственного творчества детей).

6. Условия арт-студии позволяют применять вариативные формы проведения занятий: виртуальные путешествия в музеи мира с помощью мультимедиа, пленэры, экскурсии, занятия в музеях, выставочных галереях города, занятия-инсценировки, занятия-драматизации, ролевые игры, конкурсы, выставки творческих работ.

ГЛАВА 3. Развитие у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности

3.1. Художественный интерес как предмет психолого-педагогического исследования

В программных документах Правительства Российской Федерации в качестве важнейшего направления российской образовательной политики определено воспитание патриотов России, «граждан правового, демократического социального государства, уважающих права и свободу личности и обладающих высокой нравственностью» («Национальная доктрина об образовании до 2025 года» [129]). В современных образовательных стандартах значимая роль в решении этой задачи отводится искусству как универсальному средству социализации, развития гражданской идентичности, воспитания патриотического сознания у подрастающего поколения.

В проекте современной «Концепции преподавания предметной области “Искусство” в Российской Федерации» (разработанном сотрудниками Института художественного образования и культурологии Российской академии образования) подчеркивается, что искусство с древнейших времен является универсальным средством социализации, действенным инструментом «развития гражданской идентичности, воспитания патриотического сознания детей и молодежи» [93]. Знакомство на уроках искусства с художественными произведениями, связанными с образами и сюжетами проявления патриотизма и гражданственности, является «действенной возможностью приобщения обучающихся к сфере духовной жизни общества, оказывая влияние на весь социокультурный, гражданско-патриотический облик человека, на его образ жизни» [88, с. 15].

В 10–11 классах, где дисциплины предметной области «Искусство» исключены из образовательных программ, основные формы реализации воспитательного потенциала искусства связаны с внеурочной деятельностью. Именно здесь для обучающихся на уровне среднего общего образования (далее по тексту – старшеклассников) открывается возможность общения с художественными образами – выразителями гражданско-патриотических ценностей и проявления в продуктах собственного художественного творчества своих социально ориенти-

рованных убеждений, чувства сопричастности истории и судьбе своей страны, своего региона.

В то же время практика показывает, что в этических беседах на мероприятиях гражданско-патриотической направленности художественные образы предстают, как правило, в качестве наглядности к получаемой информации. Часто это происходит с использованием одних и тех же произведений, уже известных обучающимся по предыдущим мероприятиям с аналогичной тематикой. В результате процесс реализации воспитательной и социокультурной функций искусства происходит формально или излишне прямолинейно, не затрагивая глубинных механизмов художественного восприятия, минуя интересы обучающихся в сфере современной художественной практики.

Обращение к категории «художественный интерес» в нашем исследовании связано со стремлением преодолеть распространенный наглядно-иллюстративный подход в обращении к искусству в воспитательной работе. Перенос акцента в воспитательной работе с сюжетно-иллюстративного подхода на развитие художественного интереса ведет к осмыслению старшеклассниками эмоционально-ценностной природы искусства, активизирует их личностную вовлеченность в сопереживание художественным образам – выразителям идей гражданственности и патриотизма.

В научной литературе на сегодняшний день не сложилось единого подхода к трактовке понятий «интерес» и «художественный интерес». Как и многие другие сложные объекты изучения, данные понятия отличаются вариативностью трактовок у разных исследователей.

Многоаспектность понятия «интерес» заложена в самой его семантической природе. В словарях русского языка (С. И. Ожегова [137], В. И. Даля [46]) представлены разные грани содержания данного понятия: от понимания интереса как потребности, нужды в чем-либо, пользы и выгоды – к рассмотрению интереса как внимания, возбуждаемого чем-нибудь значительным, привлекательным, и даже как сочувствия, участия, заботы.

В психолого-педагогической литературе понятие «интерес» рассматривается во взаимосвязи с понятиями «потребность» и «мотивация».

Ряд ученых выдвигает на первый план рассмотрение связи интереса с психологической потребностью. С этой позиции потребности представляются более широким понятием относительно возникающих на их базе интересов, мотивов, волевых побуждений, выступая «источником активности человека» [142, с. 209]. По утверждению А. Г. Здравомыслова, потребности являются общим стимулом жизнедеятельности, характерным как для биологической, так и для социаль-

ной форм движения материи [62, с. 24]. При этом ученым подчеркивается, что «только интересы, опирающиеся на потребности, могут рассматриваться в качестве реальной силы» [62, с. 86]. Эта позиция уточняется С. Л. Рубинштейном, определяющим интерес как сосредоточенность на определенном предмете мыслей, вызывающем стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть, не упустить из поля зрения [158]. Близко этой позиции мнение Б. И. Додонова, трактующего интерес в качестве особой психологической потребности личности в определенных предметах и видах деятельности как источниках желанных переживаний и средств достижения желанных целей [51]. Для нашего исследования значимо положение, сформулированное А. Г. Здравомысловым, о фактической ненасыщаемости человеческих потребностей («будучи удовлетворенными, они возникают вновь, развиваются и при этом побуждают человека создавать все новые предметы материальной и духовной культуры» [62, с. 209] и, соответственно, – возможности воспитательного воздействия на растущего человека при формировании таких потребностей и интересов, которые ведут к его самореализации и плодотворному самоутверждению в социуме.

В исследованиях ряда других ученых акцентируется связь интереса с мотивационным состоянием, внутренним влечением, направленным на познавательную деятельность. В частности, Д. А. Кикнадзе рассматривает интерес как потребность, прошедшую стадию мотивации, сознательную направленность человека на удовлетворение познавательной потребности [78]. А. В. Петровский называет интерес мотивом, который является постоянным побудительным механизмом познания [143, с. 211]. В словаре под редакцией В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова интерес представлен как мотив или мотивационное состояние [65, с. 320].

Под мотивом понимается «побуждение, направленность к деятельности, связанное с удовлетворением определенных потребностей, совокупность внутренних психических условий, вызывающих, направляющих человеческие действия и управляющих поступками» [164, с. 49]. Трактовка интереса в органичной связи с мотивационной сферой позволяет акцентировать в его характеристиках внутреннюю активность личности, продуктивность деятельности.

В русле данного направления особое значение для нашей работы приобретают исследования иерархии мотивов в соответствии с этапностью развития связанных с ними интересов. Исследователи, обращавшиеся к данному вопросу (В. В. Бондаревский, В. Г. Иванов, А. Н. Леонтьев, Л. К. Максимов, Г. И. Щукина и др.), практически единодушны в понимании логики развития познавательного интереса.

Так, первый этап определяется как любопытство, связанное с занимательностью, новизной предмета, яркостью впечатления от него. В. Г. Иванов характеризует такой интерес-занимательность как изолированный, частный, узкий [67]. Г. И. Щукина отмечает, что интерес на первоначальной стадии может быть ситуативным, ограниченным отдельными всплывками на эмоционально привлекательные ситуации обучения, требующим постоянной стимуляции извне [202, с. 98].

Второй этап связан с переводом любопытства в любознательность – вовлеченность в процесс познания, связанную с положительным, эмоционально окрашенным отношением к познанию объекта (по В. Г. Иванову, наступает, когда степень осознанности и активность в реализации интереса уже достаточно велики). В то же время характеризуется как широкий, обобщенный, неконцентрированный.

Следующая стадия развития интереса связывается исследователями с познавательной активностью, обеспечивающей «направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности» [114, с. 54–55]. В исследовании Г. И. Щукиной высокий уровень познавательного интереса характеризуется мотивационным состоянием, внутренним влечением, направленным на познавательную деятельность, определяется не просто совокупностью отдельных процессов (интеллектуальных, эмоционально-волевых), а предстает как особое качество, «обеспечивающее духовное богатство личности, помогающее ей отобрать из окружающей действительности личностно-значимое и ценностное» [203, с. 18]. По мнению А. Н. Леонтьева, стадия, на которой познавательный интерес достигает высокого уровня, связана с инициативностью личности, ее мотивацией к постоянному поиску нововведений в деятельность – изменениями, усложнениями целей, определением в предметной среде актуальных и значительных сторон для их реализации, отысканием других необходимых способов и внесением в них творческого начала [110].

Мотивы поддержания интереса на разных стадиях его развития отличаются в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей растущей личности. При этом, по мнению Л. И. Божович, все мотивы как учебной, так и любой другой деятельности подразделяются на две большие категории. К первой относятся мотивы, идущие от самой деятельности и помогающие субъекту преодолевать встречающиеся трудности, препятствующие целенаправленному и систематическому ее осуществлению. Другая категория мотивов порождена социальным контекстом, в котором протекает жизнь субъекта. Эти мотивы могут побуждать его деятельность посредством сознательно постав-

ленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к самой деятельности [17, с. 25]. В исследовании А. К. Марковой представлены содержательные и динамические характеристики мотивов, принадлежащих к названным категориям, подчеркнуто, что действенность мотива тесно связана с тем, насколько мотив имеет личностную значимость для ученика [116, с. 96].

Л. С. Выготский, исследовавший интересы как «движущую силу» поведения и их изменения на каждой возрастной ступени, указывал, что интересы и поддерживающие их мотивы не могут быть поняты вне процесса развития, без учета специфики роста, кризиса и созревания в определенном возрасте. При этом Л. С. Выготский подчеркивал: чтобы возбудить интерес к какому-либо предмету или явлению, надо «поставить этот предмет или явление в личные отношения к ученику, надо сделать его изучение личным делом ученика, тогда мы можем быть уверены в успехе» [38, с. 30–34].

Какого бы аспекта рассмотрения понятия «интерес» не придерживались исследователи, в их работах отмечается эмоционально положительная природа интереса и характерная для него избирательность внимания личности. Так, по мнению А. В. Петровского, интересы «обнаруживаются в положительном эмоциональном тоне, который приобретает процесс познания, в желании глубже ознакомиться с объектом, приобретшим значимость, узнать о нем еще больше, понять его» [143, с. 110–111]. Познавательный интерес как избирательная направленность внимания человека рассматривается в работе Н. Ф. Добрынина [50]. В этом же русле определяет интерес В. А. Крутецкий – как активную познавательную направленность человека на тот или иной предмет, явление и деятельность, связанные с положительным эмоциональным отношением к ним [98]. Аналогично определяет интерес Н. И. Конюхов – как одну из форм направленности личности, заключающуюся в ее направленной познавательной активности, окрашенной положительными эмоциями и вниманием к объекту. В трактовке Л. С. Рубинштейна познавательный интерес предстает как проявление интеллектуальной и эмоциональной активности личности [160].

Эмоциональная природа и избирательная направленность интереса выступают своеобразным «общим знаменателем» в его разнообразных трактовках. Характерно с этой точки зрения определение, данное в работе И. В. Метельского: «Интерес – активная познавательная направленность, связанная с положительным эмоционально окрашенным отношением к изучению предмета, с радостью познания, преодолением трудностей, созданием успеха, с самовыражением и утверждением развивающейся личности» [125, с. 36]. В трактовке А. А. Люб-

линской интерес предстает как познавательное отношение человека к окружающему, к какой-то его стороне, к определенной области, в которую человек хочет проникнуть глубже [113, с. 385]. В Большой советской энциклопедии понятие «интерес» рассматривается как отношение личности к предмету «как к чему-то непосредственно для нее ценному, привлекательному» [18, с. 319].

Таким образом, обобщение психолого-педагогической литературы позволяет выделить доминирующую у разных исследователей характеристику интереса: избирательная направленность внимания человека, окрашенная положительными эмоциями и отличающаяся высокой степенью осознанности, предметной направленности, помогающая отобрать из окружающей действительности лично значимое и ценностное.

Понятие «художественный интерес» выступает важной областью категории интереса, имеющей общие с ней основания и обладающей своей спецификой.

В искусствоведческих исследованиях художественный интерес соотносится с эстетической потребностью человека – в общении с красотой и выразительностью окружающего мира. Так, в работе Л. П. Печко эстетический интерес анализируется как направленность личности на «понимание эстетического многообразия окружающего мира, его чувственного богатства, красоты, осмысленности и выразительности» [148, с. 14].

Исследователи подчеркивают эмоционально-личностный характер эстетического интереса. По мнению А. А. Мелик-Пашаева, эстетическое – это то, что связано с чувственным восприятием, особым эстетическим отношением к жизни, переживанием и осознанием человеком своего глубинного единства с миром [120, с. 27]. Эстетическое – это духовно-практический способ освоения мира, всегда эмоциональный по своей природе, непосредственно связанный с личностным, образно-эмоциональным отношением.

В работах М. С. Кагана эстетический интерес связывается с эстетической оценкой, которая «есть более или менее четко осознаваемое и более или менее точно формулируемое выражение испытанного человеком при восприятии некого предмета переживания – радости, восхищения, преклонения, сочувствия ... именно и только непосредственное переживание, характер и сила испытанного чувства становятся единственным, необходимым и достаточным основанием оценочно-го суждения» [72, с. 108].

Эстетический интерес как способность воспринимать и оценивать эстетические ценности, имеет личностный характер. Исследователи

рассматривают его как один из существенных аспектов эстетической культуры личности. По мнению Ю. Б. Борева, эстетические интересы и предпочтения являются не только элементом эстетической культуры личности, но и элементом эстетического сознания (наряду с эстетическими взглядами, потребностями, идеологией, восприятием, суждениями и ценностями) [22, с. 354].

Исследователем подчеркивается, что развитие эстетического интереса напрямую зависит от эстетического опыта личности. Эстетический опыт – это сложное, не поддающееся вербализации духовно-чувственное «образование», которое имеет как статистический, причем постоянно прирастающий, так и процессуально-динамический компоненты. Он может быть осмысленным и как совокупность неутилитарных интуитивных отношений субъекта к действительности, имеющий созерцательный, игровой, выражающий, изображающий, декорирующий характер. При этом можно говорить как об опыте отдельной личности, так и об опыте, характерном для конкретных социальных образований определенных этапов культуры [22, с. 178].

Необходимо учитывать, что опыт рождается в сравнении. Сравнивая увиденное или услышанное ранее, т. е. имея богатый эстетический опыт, обучающийся на основе этого уже в силах складывать свои предпочтения, адекватно оценивать ситуации, формировать свой интерес к тому, что его действительно в большей степени привлекает.

Наиболее ярко личностный, эмоционально-оценочный характер эстетического интереса проявляется в художественной сфере в процессе освоения ценностного содержания произведения искусства и его интерпретации.

Художественный интерес может проявляться на разных уровнях. Первоначальная импульсивная чувственная реакция (нравится – не нравится), приобретающая значение невысказанной оценки, имеет тенденцию усложняться и в конечном счете осознаваться личностью. Высокая степень осознанности художественного интереса приобретает форму ценностно-смыслового избирательного отношения к художественным явлениям.

Такая трактовка художественного интереса представлена в работе Ю. У. Фохт-Бабушкина, где данное понятие рассматривается в контексте становления художественно-эстетического сознания личности. Ученый связывает характер интереса с разными уровнями художественного восприятия. Так, восприятие произведения лишь как отражение какой-либо житейской истории определяется им как нехудожественный интерес. Выделение при восприятии отдельных сторон произведения, что приводит к искажению его смысла и художественной

ценности, характеризуется ученым как интерес на художественно-элементарном уровне. Собственно художественный интерес возникает, по мнению ученого, на художественно-концептуальном уровне восприятия произведения – во всей его целостности [192].

В данной трактовке важнейшей характеристикой художественного интереса выступает высокая степень осознанности, избирательность, «со-творческий» (в терминологии Л. С. Выготского) уровень восприятия. По словам Л. С. Выготского, восприятие произведения искусства представляет «сложнейшую конструктивную деятельность вчувствования», заключающуюся в том, что «из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект» [36, с. 278–279]. Внутренний диалог воспринимающего с текстом произведения Л. С. Выготский рассматривал как «эстетическую коммуникацию», в процессе которой происходит актуализация значимых смысловых аспектов образной структуры произведения («сгустков культуры», воплощенных в его содержании), на основании чего человек самостоятельно моделирует логические и ассоциативные отношения между образами, создает собственную картину мира [36, с. 95–99].

Согласно данным рассуждениям, художественный интерес связан с направленностью на понимание «художественной концепции мироотношения» [59, с. 116] – воплощенных в произведении ценностей и смыслов. При этом внутренний диалог на уровне принятия или отвержения авторской позиции приводит к уточнению собственного видения мира, своего отношения к миру и переводит восприятие искусства на уровень, в котором «сила творческого напряжения близка авторской» (по высказыванию Е. А. Ермолинской [57, с. 62]).

Современные последователи идей Л. С. Выготского подчеркивают, что способность к со-творческой интерпретации содержания произведения искусства в процессе его диалогического восприятия во многом зависит от наличия достаточного багажа искусствоведческих знаний, опыта общения с серьезным искусством и собственной творческой деятельности. Исследователь Л. П. Печко подчеркивает, что осуществление восприятия на со-творческом уровне возможно при развитой личностной рефлексии, зрелом характере суждений, способности к самостоятельному творческому видению и интерпретации художественных смыслов в широком контексте прошлого, настоящего и будущего художественно-эстетической культуры [148, с. 7].

Таким образом, данная исследовательская позиция позволяет рассматривать художественный интерес как побудительную причину к постижению обучающимися эмоционально-ценностной природы ис-

кусства, пониманию транслируемых идей и смыслов в специфической художественно-образной форме.

В педагогике и психологии художественного образования утвердилась трактовка художественного интереса как формы проявления познавательной потребности, отличающейся предметной направленностью, эмоционально положительным отношением и личностной значимостью для субъекта.

С такой позиции художественный интерес рассматривается прежде всего в связи с художественными способностями. В частности, художественный интерес, выражающийся в настойчивости, направленности личности к определенному виду художественной деятельности, рассматривается как важнейший показатель художественной одаренности в таких известных диагностических методиках, как тест-анкета «Изучение детской одаренности родителями» (разработанная А. де Ханом и Г. Кафом), «Карта одаренности» (разработанная А. И. Савенковым), «Опросник креативности» (разработанный Дж. С. Рензулли и К. Хартманом). Сильная устойчивая склонность и осознанность художественных интересов, по мнению исследователей, чаще всего свидетельствуют о наличии способностей в сфере художественной деятельности.

Ряд исследователей художественного интереса, наряду с увлеченностью искусством, акцентируют такую его характеристику, как мотивация к активной художественно-творческой деятельности. Так, в работах И. Л. Левина обосновывается подход к рассмотрению развития художественного интереса в логике творческого процесса. В понимании исследователя интерес – «креативная сила актуализации избирательности восприятия и познавательной деятельности, выполняющая функцию ориентации личности в социокультурной среде и являющаяся главным стимулом самореализации личности» [108, с. 90]. «Если мы имеем в виду «художественный интерес», – подчеркивает И. Л. Левин, – то можно говорить о том, что личность ориентирована на занятия творческой деятельностью в сфере искусства (даже если этот интерес носит первоначально пассивный характер, надо предполагать потенциальную возможность его активации)» [108, с. 47].

Изучение процесса развития художественного интереса у обучающихся через его реализацию в конкретной художественно-творческой деятельности свойственно целому ряду педагогов-исследователей. В частности, рассмотрение формирования художественного интереса в логике развития изобразительно-творческой деятельности обучающихся представлено в работе А. Т. Дарчиевой [47]. Аналогичной позиции придерживается В. Н. Банников, рассматривая художественный интерес как выражение художественно-творческой

активности обучающихся на материале декоративно-прикладного искусства [9]. Формирование художественного интереса старшеклассников в творческой деятельности на материале музыкального фольклора исследовано в работе В. В. Путиловской [153].

Более широкий спектр творческой деятельности для реализации художественного интереса представлен в работе А. А. Сергеевой, где выделяются: восприятие-сотворчество произведения искусства; приобретение знаний в области художественного искусства; творчество-созидание (исполнительское творчество); творчество-исследование [168, с. 24]. Сходной позиции придерживается М. Б. Дмитриева, рассматривая художественный интерес как «побудительную причину к познавательной, продуктивной, художественно-творческой деятельности, которая служит основой для самостоятельного приобретения знаний и ведет к целостному восприятию искусства и культурному обогащению личности» [48, с. 9].

Наиболее обобщенно художественный интерес как форма проявления познавательной потребности рассмотрен в работе Т. А. Барышевой. Исследователем сформулировано определение художественно-познавательного интереса – «стремление к познанию, мотив, который обозначает приоритет, ценность явлений культуры и искусства для детей, конкретное состояние потребности, обусловленное осознанным выделением художественных аспектов действительности» [11, с. 59]. Разработанный исследователем эксперт-метод «Художественно-познавательный интерес» направлен на определение места художественных интересов обучающихся в спектре их интересов, а также на проявление у них следующих характеристик художественно-познавательных интересов: восприимчивость к художественной информации, диапазон интересов в сфере художественной культуры, устойчивость проявления интереса в различных условиях, избирательность интереса, его глубина, направленность на понимание сущности, причин и связей, инициативность, действенность интереса, актуальное стремление к художественно-творческой и сотворческой деятельности, самостоятельность, мотивация к продолжению познания [11, с. 72].

Для нашего исследования рассмотрение художественного интереса как формы познавательной потребности имеет особое значение, поскольку обобщает широкий спектр характеристик художественного интереса: увлеченность искусством, мотивацию к активной, эмоционально окрашенной познавательной и художественно-творческой деятельности, высокую степень осознанности, избирательности, направленность на понимание сущности, причин и связей, культурное обога-

щение личности в художественном переживании нравственных ценностей, социально значимых идей и смыслов.

Акцентирование внимания на эмоционально-ценностной природе искусства в развитии у современных старшеклассников художественного интереса актуализируется в связи с доминированием в их жизни стихийной художественно-эстетической среды, которая складывается на основе массовой культуры, интернет-пространства, средств массовой информации. При этом современная культура, характеризующаяся постоянным ускорением, расширением и обновлением информационного пространства, формирует нового человека, отличающегося психологически, социально, культурно от других поколений. Эти изменения выражаются в новых формах коммуникации (виртуальное общение) и языка (упрощенный сленг интернет-пространства или SMS-посланий), в прерывании связи поколений, в уменьшении (а иногда и исчезновении) авторитетности культурных ценностей прошлого, в трансформации многих традиционных нравственных норм, в распространении типологизированной массовой культуры, в уходе молодежи от решения жизненных проблем в виртуальную реальность [88, с. 11].

Ситуация усугубляется тем, что классические произведения искусства проигрывают изделиям массовой продукции по своей яркости, красочности, визуальной и аудиальной броскости, что делает их менее привлекательными для современных школьников и эмоционально неубедительными в качестве образцов для подражания. Противостоять этой тенденции возможно в процессе развития у обучающихся художественного интереса как потребности в ценностно-смысловом избирательном отношении к художественным явлениям, критическом мышлении и «определении собственной позиции в отношении как культурного наследия, так и современного искусства» [92, с. 2].

С учетом данного вывода, а также значимости реализации воспитательной и социокультурной функций искусства в работе с современными старшеклассниками мы считаем правомерным внести уточняющее дополнение в формулировку предмета нашего исследования: процесс развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности.

Обобщая обзор литературы по проблеме исследования, мы будем рассматривать понятие «художественный интерес к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности» как форму проявления познавательной потребности, характеризующуюся стремлением к осмыслению транслируемых средствами искусства смыслов и значений, ценностно-смысловым избирательным отношением к художественным явлениям, мотивацией к познавательной и художе-

ственно-творческой деятельности, активному проявлению социально ориентированных позиций растущей личности. Процесс развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности осуществляется на основе эмоциональной вовлеченности в транслируемые ценности культуры, осмысления художественной интерпретации исторических и социокультурных событий, позиционирования своих социально ориентированных убеждений в суждениях о произведениях искусства и в продуктах собственного художественного творчества.

3.2. Возможности внеурочной деятельности в развитии художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности у современных старшеклассников

Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных организаций Российской Федерации организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса. Внеурочная деятельность объединяет все виды деятельности обучающихся (кроме учебной деятельности), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. При этом, в отличие от дополнительного образования, выделенные направления воспитательной работы с обучающимися (в частности, связанные с художественным творчеством и социально значимой деятельностью) являются обязательным компонентом образовательного процесса (учреждения дополнительного образования могут спланировать свой образовательный процесс под заказ школы, но они находятся вне ФГОСа, относятся к разным ведомостям, имеют свою специфику организации образовательной деятельности, определенную лицензией) [135].

Взаимосвязь всех видов внеурочной деятельности, выделенных в образовательных стандартах, обусловлена их нацеленностью на единый воспитательный результат – духовно-нравственное приобретение обучающегося. Для всех видов внеурочной деятельности, включая художественно-творческую, сформулированы уровни достижения воспитательного результата: приобретение обучающимся социальных знаний (первый уровень) – получение обучающимся опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (второй уровень) – получение обучающимся опыта самостоятельного общественного действия (третий уровень) [135].

Таким образом, в программных документах закреплена направленность в обращении к искусству во внеурочной деятельности на реализацию его воспитательного и социализирующего потенциала. Это обуславливает правомерность рассмотрения в нашем исследовании проблемы развития у старшеклассников во внеурочной деятельности художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности.

Задача акцентирования социокультурной и воспитательной функций искусства на основе развития художественного интереса соответствует возрастным особенностям старшеклассников.

Старший школьный возраст – возраст учеников 9–11 классов (15–17 лет) – относится к ранней юности (в соответствии с возрастной периодизацией Д. Б. Эльконина [204]). В этом возрасте начинает интенсивно проявляться стремление разобраться в своих правах и обязанностях как гражданина страны, дать оценку событиям, происходящим в жизни общества. По определению исследователей, старший школьный возраст является периодом социального самоопределения, формирования жизненной перспективы, морального сознания [87, с. 39]. По словам Л. С. Выготского, старший школьный возраст – это годы формирования в первую очередь «общественно-политического мирозерцания» [37, с. 62], период активного включения в общественную жизнь, формирования духовных качеств гражданина и патриота.

Ученые подчеркивают, что особое внимание при организации внеурочной деятельности, направленной на гражданско-патриотическое воспитание, важно уделить стремлению старшеклассников к самостоятельности и социальному признанию. По выводам Л. И. Божович, центральным новообразованием старшего школьного возраста является самосознание – внутреннее ощущение себя индивидуальностью [17]. Близко к этому мнение Д. Б. Эльконина, выдвинувшего в качестве центрального новообразования старшего школьного возраста чувство взрослости, стремление казаться и считаться взрослым [204, с. 222].

В старшем школьном возрасте социальная ситуация развития определяется тем, что на первый план выходит общение со сверстниками. Именно в этом общении формируются основные новообразования: возникновение самосознания, переосмысление неких ценностей, а также усвоение социальных норм. Особое значение приобретает коллектив сверстников, в котором каждый осознает себя самостоятельной социальной единицей, имеющей право на свое мнение и свой поступок и признающей право другого. В общении со сверстниками вырабаты-

ваются правила взаимодействия, формируется модель социума со своими законами и моральными нормами [33].

Исследователи отмечают, что для формирования у старшеклассников социальной модели поведения в соответствии с современным воспитательным идеалом необходима опора на такие позиции, как историческая память, межпоколенная преемственность духовного опыта и культурного наследия России (В. Д. Ширшов [200]), социокультурная и национальная идентификация, гордость и великодушие в осмыслении социокультурной реальности исторического прошлого, сакральность символов и смыслов Отечества (А. Н. Выршиков [39], В. Е. Мусина [126]). Важна обусловленность содержания, форм, методов и средств воспитания историческими традициями русского народа (С. Т. Погорелов [150]).

Эффективность учета данных позиций в организации внеурочной деятельности старшеклассников обеспечивает обращение к искусству. Яркие художественные переживания в общении с искусством оказывают огромное влияние на формирование внутреннего мира старшеклассников, их гражданско-патриотических убеждений.

В то же время на мероприятиях гражданско-патриотической тематики художественные образы предстают, как правило, в качестве наглядности к получаемой информации. Часто это происходит с использованием одних и тех же произведений, уже известных обучающимся по предыдущим мероприятиям с аналогичной тематикой. В результате процесс реализации воспитательной и социальной функций искусства происходит формально или излишне прямолинейно, не затрагивая глубинных механизмов художественного восприятия, минуя интересы старшеклассников в сфере современной художественной практики.

Ситуация усугубляется тем, что в жизни современных старшеклассников доминирует стихийная художественно-эстетическая среда, которая складывается на основе массовой культуры, интернет-пространства, средств массовой информации. В условиях развернувшейся сегодня в средствах массовой информации информационной войны нередким становится агрессивное навязывание молодым людям «модных» субкультурных направлений и художественных «шедевров», которые очерняют историю нашей страны, подвергают сомнению культурные достижения нашего Отечества, искажают культурные смыслы и символы нашего народа.

В этой ситуации неэффективными оказываются попытки с помощью запретов, морализаторства, назидания директивно воздействовать на растущую личность. Противостоять этой тенденции возможно при вовлечении старшеклассников в художественно-творческую, исследо-

вательскую деятельность, направленную на развитие у них художественного интереса как побудительной причины к постижению художественных закономерностей, пониманию транслируемых ценностей, «выработке основ критического мышления, определению обучающимися собственной позиции в отношении как культурного наследия, так и современного искусства» [92, с. 2].

Развитие художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности мотивирует старшеклассников к постижению специфики художественно-образных средств, приводит к пониманию того, что художественный образ не является простой иллюстрацией жизненных, в том числе исторических, событий.

Содержание искусства – это художественное преломление действительности в качестве идеального образования – новой, созданной по законам художественного творчества субъективной реальности, в которой воплощены личный опыт творца, его субъективно окрашенные представления о мире, его собственная система ценностей.

В современной ситуации большого количества одновременно существующих предпочтений и идеалов, воплощенных в многочисленных культурных проявлениях, важно развивать у старшеклассников способность не потеряться в постоянно изменяющемся мире, определить свою жизненную и гражданскую позицию. Поэтому патриотическое воспитание старшеклассников средствами искусства во внеурочной деятельности необходимо связывать не только с обогащением у них художественно-эстетического опыта в процессе знакомства с высокохудожественными произведениями, воплощающими идеи гражданственности и патриотизма. Важно развивать умения размышлять над произведением, осмысливать поступки героев, понимать авторскую идею в подтекстах, образных обобщениях и метафорах, соотносить ее с реально существующим историческим и культурным контекстом, а также с собственным ощущением и пониманием отраженной в художественном образе жизненной коллизии.

Решение этой задачи в условиях внеурочной деятельности мы связываем с развитием у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности, выделяя такие характеристики этого педагогического процесса, как стремление к осмыслению транслируемых средствами искусства смыслов и значений, ценностно-смысловое избирательное отношение к художественным явлениям, мотивация к познавательной и художественно-творческой деятельности, позиционирование своих убеждений в суждениях о произведениях искусства и продуктах собственного художественного творчества.

Рассмотрим наиболее эффективные для старшеклассников формы внеурочной деятельности, связанные с развитием художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности в соответствии с выделенными характеристиками этого педагогического процесса.

Внеурочное мероприятие на гражданско-патриотическую тему может быть проведено в форме *музыкально-литературной гостиной*. В методической литературе такая форма внеурочного мероприятия характеризуется как литературно-музыкальная композиция, в которой литературный текст и музыка органически связаны единой темой и выстроены по законам драматургии [45, с. 45]. Литературно-музыкальная гостиная, связанная с гражданско-патриотической тематикой, может рассматриваться как форма социально-культурной деятельности, являющаяся средством информации для старшеклассников о произведениях искусства, в которых воплощены исторические события, выдающиеся деятели Отечества, для формирования у них представлений о социальной значимости произведений гражданско-патриотической тематики.

Как правило, для оформления аудитории, где проходит литературно-музыкальная гостиная, используются яркие детали – атрибуты времени, о котором идет речь, создающие эмоциональную атмосферу и определенный смысловой контекст. Принцип комплексного соединения разных видов искусства, объединенных общей темой, позволяет ярче и эмоциональнее выразить основную идею, создает ассоциативные связи с собственным художественным и жизненным опытом участников мероприятия, побуждает их к рефлексии и размышлениям.

Активная деятельность старшеклассников, выражающая их отношение к произведениям и событиям, которые в них отражены, может проявляться на разных этапах подготовки мероприятия: самостоятельный поиск и совместное обсуждение произведений, которые войдут в общую композицию, индивидуальная работа над их исполнением (песни, стихотворения), инициатива в поиске информации об авторе конкретного произведения, истории его создания, в собственных рассуждениях о художественном воплощении отраженных в нем событий. Преимущество данной формы внеурочного мероприятия заключается в возможности привлечения большого количества участников выступлений (как одиночных, так и небольшими группами) при малом количестве зрителей (большинство из которых сами являются участниками выступлений), в камерности обстановки, располагающей к самовыражению и искреннему проявлению художественного переживания.

Школьный театр – форма внеурочной деятельности, которая предполагает более серьезную подготовку к выступлению, осуществимую в рамках театральной студии, кружка художественной самодеятельности. Для старшеклассников углубленный интерес к театральной деятельности во многом связан со стремлением разобраться в себе, прикоснуться к собственным, зачастую неосозанным «глубоким и серьезным переживаниям, которые ищут выхода и, не находя его, остаются скрытыми, давят на психику», становясь источником неожиданных странностей в поведении и в отношениях с окружающими [198, с. 234]. По словам О. А. Лапиной, театр «помогает усваивать в практике диалога нравственные истины, учит быть самим собой и “другим”, перевоплощаться в героя и проживать множество жизней, духовных коллизий, драматических испытаний характера [106].

Театральные постановки на гражданско-патриотические и исторические темы являются средством погружения в другие временные и социальные контексты, открытия для старшеклассников малоизвестных для них фактов, возможностью приблизиться к пониманию логики произошедших событий, решений и действий людей в соответствии с реалиями их жизни. Проигрывание театральных ролей выступает одним из самых действенных способов эмоционального вовлечения старшеклассников в художественное переживание гражданско-патриотических ценностей.

Значимым потенциалом в становлении ценностных гражданско-патриотических ориентиров личности обладают *театрализованные праздники к календарным датам*.

Признанным в психологических исследованиях является положение о том, что определяющее значение для формирования индивидуальной системы нравственных ценностей имеет эмоциональное проживание человеком нравственных чувств, отношений, ситуаций. В частности, Л. С. Выготский, отводя эмоциям роль своеобразного координатора внутреннего поведения человека, предлагает опираться именно на эмоциональные реакции в процессе воспитательного воздействия на обучающегося: «если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти эмоциональные реакции оставили след в ученике» [37, с. 102].

Необходимость ярких эстетических переживаний для формирования нравственных основ личности обосновывал А. Маслоу в своей теории «пиковых» эмоциональных ситуаций. По его мнению, присущие любому эстетическому феномену праздничность, заразительность создают образное впечатление, переживание личностной значимости места и времени встречи с художественным или культурным явлени-

ем, обогащают участника этого события «пиковыми предельными» эмоциями, яркими волнениями, что формирует его личную систему нравственных координат [117, с. 92].

В праздничном событии, украшенном театрализованным действием или концертными выступлениями, происходит освоение старшеклассниками социально значимой информации через эмоционально-личностное погружение в нее. По словам Н. Г. Куприной, в художественном переживании, подкрепленном и усиленном праздничной атмосферой коллективного мероприятия, «аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое затем реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром» [103, с. 135].

Формой, направленной на погружение и «вживание» в конкретную историческую эпоху, является *историческая реконструкция (коллажей)*. Значение самого слова связано с восстановлением первоначального вида, облика чего-либо по письменным источникам, оставшимся артефактам или вещественным фрагментам. В отличие от театральной постановки, историческая реконструкция обладает возможностями привлечения большого количества участников и при этом не требует от них овладения специальными сценическими умениями. Впервые появившись в России в 70-е годы XX века, эта форма массовых мероприятий в наши дни пользуется большой популярностью у молодежи, охватывая для воссоздания в действии самые разные временные пласты и исторические события.

Подготовка к проведению такого мероприятия предполагает кропотливую работу его организаторов по изучению археологических, исторических источников, художественных произведений для эмоционального и интеллектуального погружения в быт и культуру эпохи воссоздаваемого исторического события. По словам А. К. Быкова, «историческая реконструкция – это научная работа по воссозданию предметов старины на основе всех доступных достоверных источников и сам результат этой работы» [28, с. 4].

Подготовка к такому мероприятию стимулирует каждого участника к самостоятельному поиску информации о деталях быта реконструируемой эпохи, о фактах истории, связанных с данным событием, побуждает к знакомству с художественными произведениями, в которых это событие отражено. В наши дни такое погружение в реалии исторических событий особенно актуально, когда речь идет о страницах отечественной истории. В ситуации развернутой сегодня информационной войны со стороны западных средств массовой информации

мы сталкиваемся с переписыванием истории, нивелированием исторических и культурных достижений нашего народа, попытками перечеркнуть его ратный подвиг во время Великой Отечественной войны. Историческая реконструкция событий отечественной истории – эффективная форма внеурочного мероприятия, стимулирующая изучение культурного и исторического наследия наших предков, воспитывающая уважение и гордость за их свершения.

Обогащению у старшеклассников опыта восприятия произведений искусства, в которых воплощены исторические события и образы выдающихся деятелей отечества, способствует такая форма внеурочной деятельности, как *экскурсия*. Экскурсии к памятникам и памятным мемориалам активизируют познавательный интерес, расширяют кругозор старшеклассников, углубляют и систематизируют знания об истории и культуре нашей Родины. Экскурсия как коллективная форма восприятия способна усилить «ощущение величия значения исторического события» или культурного феномена благодаря совместному переживанию явлений, наглядности и эмоциональности этого процесса [56, с. 36]. Особенно привлекательна для старшеклассников возможность совместного обсуждения пережитого события в общении со сверстниками.

Экскурсии к мемориалам, посвященным трагическим страницам истории нашей страны, приобретают черты своеобразного паломничества к священным местам. Здесь важен сам процесс следования к месту события, где рассказ педагога-экскурсовода дополняется ситуациями коллективного общения и эмоциональной настройки на предстоящее событие. Особенно ответственен с организационной точки зрения этап экскурсии, связанный с непосредственным переживанием события – встречи с артефактом, воплощающим в художественной форме трагические страницы истории. Главный принцип эстетического восприятия – эмоциональный контакт с художественным объектом, погружение в переживания при общении с ним. В умении создать необходимые условия для эмоционально-катарсического переживания художественных образов – выразителей трагических событий и гражданско-патриотических ценностей – заключается педагогическое мастерство учителя-экскурсовода. Важно и умение «материализовать» личностное погружение старшеклассника в смыслы культуры, явленные в художественных образах, в диалогическом общении и совместных размышлениях на обратном пути, когда продолжается рецепция виденного, слышанного и пережитого.

Распространенной формой внеурочной деятельности в наши дни вынужденного увеличения доли дистанционного обучения становится

виртуальная экскурсия. Виртуальная экскурсия, по сути, – это мультимедийная фотопанорама, в которую можно поместить видео, графику, текст, ссылки. Преимуществом такого воображаемого путешествия является возможность замедлить или ускорить темп просмотра, приблизить или отдалить какой-либо объект, «оглядеться» по сторонам, подробно рассмотреть отдельные детали интерьера, через активные зоны переместиться с одной панорамы на другую, например «погулять» по отдельным помещениям, и т. п. [31].

Сам процесс подготовки виртуальной экскурсии, связанный с созданием мультимедийной продукции, интересен современным старшеклассникам, является поводом продемонстрировать свою осведомленность и умение ориентироваться в виртуальном пространстве и цифровых технологиях. Интерес может быть усилен, если «экскурсоводами» в виртуальной экскурсии, например по музею изобразительного искусства, являются сами старшеклассники, которые выбирают художественные произведения и готовят краткие аннотации к ним. В процессе знакомства с историей создания картины на патриотическую тематику, анализа ее композиции, графических и цветовых решений в воплощении характера героев у старшеклассников формируется умение смыслового анализа средств художественной выразительности. В результате возникает не только интерес к сюжету картины, но и интерес художественный, связанный с целостным восприятием произведения искусства, диалогом с его художественными смыслами, критическим осмыслением авторской позиции.

У старшеклассников, стремящихся к самоутверждению, позиционированию своих убеждений, признанию в среде сверстников, вызывают особый интерес внеурочные занятия в форме *проблемно-ценностного общения*.

Проблемно-ценностное общение – это такой вид общения, при котором в ходе обсуждения определенной жизненной проблемы у человека происходит становление ценностных ориентиров и личностной позиции [86, с. 73].

Одной из форм проблемно-ценностного общения является *этическая беседа*. С помощью этической беседы можно выйти на уровень знания и понимания старшеклассниками обсуждаемого художественного произведения как носителя определенной жизненной проблемы или нравственной ценности. В этической беседе инициатором в выборе темы, соответствующих ей произведений искусства, в организации диалогического общения на занятии является педагог, поэтому от его мастерства и умения создать проблемную ситуацию для обсуждения во многом

зависит мотивация старшеклассников к анализу художественных образов с точки зрения выражения нравственных идей и смыслов.

Более широкие возможности для побуждения старшеклассников к ценностному самоопределению и проявлению ценностно-смыслового избирательного отношения к художественным явлениям обладают такие формы проблемно-ценностного общения, как *тематический диспут, дебаты*. Организация диспутов и дебатов на внеурочных занятиях в рамках класса нередко приобретает вид игровой коммуникации (ролевой игры или театрализованного действия). Это позволяет участникам свободно выражать свою точку зрения, размышлять и импровизировать в своих предположениях, меняться ролями с другими участниками для пробы в отстаивании разных позиций по отношению к проблеме.

При организации *проблемно-ценностной дискуссии*, предполагающей большую ответственность за свои слова, целесообразно привлечение классного сайта для активной переписки старшеклассников с обменом мнениями и впечатлениями от встречи с произведениями искусства, связанными с гражданско-патриотической проблематикой. Дискуссионными в данном случае могут оказаться явления современной художественной практики: выставки современного искусства, фильмы, вызывающие неоднозначные мнения в обществе, проявления массовой культуры, шоу-бизнеса. Наиболее острые споры, возникающие в переписке старшеклассников по поводу современного художественного прочтения страниц отечественной истории, художественных трактовок характеров и деяний представителей отечественной культуры, художественных образов наших современников, могут быть продолжены на классных часах. Задача таких дискуссий – не дифференциация произведений на «правильные» и «неправильные», но выработка основ критического мышления у старшеклассников, способности к обоснованному самостоятельному суждению на основе понимания специфики художественной образности. Реализация этой задачи в формах проблемно-ценностного общения особенно актуальна для современных старшеклассников, живущих в условиях разнообразия и разнонаправленности художественных проявлений.

Распространенной формой внеурочной деятельности является *коллективное творческое дело*. Привлекательность данной формы для развития у старшеклассников художественных интересов заключается в возможности объединения задач образования, воспитания и эстетического общения. В работах Л. П. Печко раскрывается потенциал эстетического общения как «субъект-субъектного взаимного ориентирования в личных эстетических предпочтениях чувственно-эмоционального плана» [148, с. 15]. Это особенно важно для старшеклассников, когда вос-

приятие художественных явлений активизируется в кругу общения, в отношениях с другими людьми. На феномен усиления мотивации к общению с искусством в процессе его коллективного восприятия указывают педагоги, работающие со старшеклассниками [79, с. 178]. Подчеркивается, что личные симпатии и антипатии влияют на процесс художественного восприятия и художественной деятельности в коллективных работах [134]. В эстетическом общении в рамках коллективного творческого дела происходит обмен личностными эмоциональными реакциями, культурными выборами, возникают эмпатическое соучастие, общность переживаний его участников. Все это усиливает интерес к художественным произведениям, связанным с гражданско-патриотической проблематикой.

Обобщая сказанное, приходим к следующему выводу.

Существующие на практике формы внеурочной деятельности оказываются эффективными в развитии у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности при условии их содержательного наполнения в соответствии с выделенными характеристикам данного педагогического процесса, а также возрастными особенностями старшеклассников.

Мотивация к познавательной и художественно-творческой деятельности осуществляется в процессе привлечения старшеклассников к участию в мероприятиях гражданско-патриотической направленности на основе исполнения художественных произведений (в рамках литературных гостиных, концертов художественной самодеятельности, театрализованных календарных праздников, исторических реконструкций).

Стремление к осмыслению транслируемых средствами искусства смыслов и значений, формирование ценностно-смыслового избирательного отношения к художественным явлениям происходят в проблемно-ценностном общении (на основе проведения этических бесед, тематических диспутов на внеурочных занятиях, реальных и виртуальных экскурсий на выставки современного творчества, в музеи и мемориальные комплексы).

Позиционирование своих убеждений осуществляется в суждениях о произведениях искусства в процессе дискуссий на внеурочных занятиях и классном чате, в продуктах собственной художественной деятельности при подготовке к участию в конкурсах художественного творчества гражданско-патриотической направленности, коллективных творческих делах и акциях социокультурной направленности.

3.3. Методологические подходы к развитию у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности

Для разработки методики развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности в условиях внеурочной деятельности было необходимо выделить систему методологических подходов, на которых данная методика будет основываться. Анализ литературы по данной проблеме, раскрытые особенности процесса развития художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности позволили определить, что таковыми являются культурологический, личностно ориентированный, деятельностный подходы.

Культурологический подход в обучении предполагает опору на сформированные в системе культуры ценности и акцентирует духовно-практические способы освоения информации об окружающем мире. Личность в своем становлении интерпретирует все богатство культуры, пропуская его через себя, свои убеждения, цели, взгляды, превращая исторически концентрированный опыт в личностный смысл.

Актуальность культурологического подхода сформулирована его разработчиками (В. А. Сластенин и представители его научной школы) на том основании, что он «позволяет вывести образовательный процесс на уровень практического “человеко-знания”» [172, с. 80]. При этом особая роль отводится гуманитарным дисциплинам, в том числе дисциплинам предметной области «Искусство». Подчеркивается, что процесс формирования личностной позиции по отношению к окружающему миру, становления ценностных ориентиров, установок, правил поведения может быть эффективен при опоре на духовно-практические способы освоения действительности. По замечанию Л. А. Закса, задачи содействия формированию личности нельзя решать аналогично задачам обучения: знаниям можно научить, но смыслу жизни, духовности научить нельзя, их можно взрастить в каждой индивидуальности [59, с. 74]. Эмоциональная природа художественного восприятия стимулирует процесс интериоризации в сознании личности ценностей культуры.

Значимость эмоционального переживания, обогащения опыта нравственных чувств в становлении личности является утвердившимся

положением в отечественной психолого-педагогической науке. Процесс присвоения личностью социокультурных ценностей проанализирован в различных исследованиях. В. Н. Мясичев обозначает его как «механизм интериоризации ценностей» [128], А. Н. Леонтьев связывает с понятием «личностный смысл» или «личностное преломление создаваемой действительности» [110]. Исследователи подчеркивают необходимость практической включенности субъекта в социальные отношения при трансформации общественных ценностей в личностные, значимость эмпирического опыта, эмоционального проживания человеком ситуаций, отношений, нравственных чувств для формирования индивидуальной системы нравственных ценностей. Нравственные знания, окрашенные чувствами и эмоциями, опосредованные внутренней работой мысли, превращаются в познаваемые отношения как ценностный способ видения, понимания мира, ориентации в нем.

На этом пути оказывается востребованным искусство, открывающее возможность эмоционального переживания нравственных ценностей, выраженных в художественных образах. По словам Л. С. Выготского, именно общение с искусством, художественное образование обеспечивает эмоционально-ценностную, духовную направленность каждой личности [36, с. 6].

В исследованиях философов, эстетиков конца XX века искусство предстает как исторически неизбежная форма предметно-творческой деятельности в человеческом сообществе, рожденная необходимостью сохранить в поколениях людей опыт мировосприятия. В своем исследовании В. П. Иванов отмечает, что возникшее в системе эмпирического опыта и являющееся внетеоретическим способом отражения действительности искусство позволяет «восстановить внутренний дух культуры, проникнуть в строй жизнедеятельности людей и многогранно охватить реалии их бытия» [66, с. 174].

Система убеждений, принципов, идеалов по мироустройству и определению в мире самого человека формируется в человеческом сознании на основе сплава теоретических знаний, интеллекта и духовных, нравственных чувств. Причем переживание духовных чувств – долга, справедливости, веры и т. д. – является неотъемлемым компонентом жизни человека, основой его мировидения. Субъективный опыт мировидения и мировосприятия вырабатывается и передается человеком посредством общения, которое создает эффект присутствия одного субъекта в деятельности другого, «затрагивая все побудительные, установочные, мотивационные стороны их бытия, всю глубину их внутреннего мира» [66, с. 174].

Искусство на протяжении многих веков служило специфической формой передачи личности коллективного опыта мировосприятия – через сочувственное проживание этого опыта и обретение его как личного достояния. Искусство изначально, исторически было призвано выполнять такую роль уникальной формы фиксации человеческого мира через «приобщающую идентификацию» с помощью необходимых для этого условных средств, выработанных культурным развитием [66, с. 176]. Первейшая функция искусства – помощь человеку в выстраивании целостного образа мира в собственном сознании, в поиске духовных ориентиров. По выражению А. Банфи, искусство предстает как выработанный культурой способ «становления образа мира, обретшего в отношении “я” внутренний смысл» [10, с. 174].

Обращение к искусству как универсальному средству социализации, действенному инструменту «развития гражданской идентичности, воспитания патриотического сознания детей и молодежи» определено современными исследователями как одна из концептуальных основ модернизации предметной области «Искусство» в современном информационном обществе [87, с. 15]. Акцентирование социальных функций искусства в школьном преподавании является «действенной возможностью приобщения обучающихся к сфере духовной жизни общества, оказывая влияние на весь социокультурный, гражданско-патриотический облик человека, на его образ жизни» [87]. По словам Е. Ф. Командышко, социально-эстетическая значимость художественных идей определяется глубиной постижения жизни, степенью приближения и «высвечивания» социальных проблем, оригинальностью, эстетическим совершенством образного воплощения [82, с. 53].

Таким образом, опора на культурологический подход позволяет выстраивать процесс развития художественного интереса у старшеклассников к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности на основе принципов:

- актуализации личностных смыслов в общении с искусством, обращенным к гражданско-патриотической проблематике;
- интеграции художественно-эстетического и социокультурного опыта.

Личностно ориентированный подход. Сущность личностно ориентированного подхода состоит в направленности педагогической деятельности на личность как цель, субъект, результат и главный критерий ее эффективности. Личностно ориентированный подход рассматривается исследователями (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) в качестве одного из ведущих подходов в современной гуманистически ориентированной педагоги-

ке, так как он признает каждого участника образовательного процесса активным субъектом деятельности, позволяет выстроить субъект-субъектные отношения и создать благоприятный психологический климат.

Опора на личностно ориентированный подход в воспитательной работе в школе способствует решению задач самореализации и самоопределения личности в процессе ее социализации. По замечанию М. Н. Дудиной, «современная педагогика не является педагогикой социального заказа на личность (что вовсе не означает пренебрежение интересами государства, общества, наоборот, предполагает их совпадение, непротиворечие растущей личности). Такая педагогика направлена на развитие свободной личности. Отсюда понятие воспитанности как результирующее явление имеет другие критерии, которые предполагают реальное следование не только на словах (они, разумеется, должны быть ответственны), но и на поведенческом уровне: гуманизм, этические нормы жизни, ответственность за нее» [53, с. 65].

При этом, по словам Е. В. Бондаревской, «развитие и природных, и социальных, и культурных начал должно быть представлено в контексте свойств, имеющих общечеловеческую, национальную и региональную ценность» [21, с. 331].

Одна из важнейших позиций личностно ориентированного образования заключается в том, что знания, опыт, передаваемые педагогом, должны в итоге стать личным опытом учащегося. В. В. Сериков выделяет ряд качеств, сформированность которых свидетельствует о наличии такого опыта: избирательность, способность к рефлексии, потребность в поиске смысла, ответственность, способность к саморегуляции, креативность, потребность во внутренней свободе. Также автор указывает на то, что грани между названными компетенциями весьма условны, подвижны, поскольку названные характеристики выражают в сущности один и тот же универсальный признак личности – субъектность, внутреннюю детерминированность всех жизненных проявлений индивида [170, с. 38].

Период обучения на уровне среднего общего образования – ответственный для становления индивидуальности молодого человека, выбора и определения дальнейшего пути культурного развития. При организации педагогического процесса на этом возрастном этапе особенно важны благоприятные условия для проявления личностных качеств и индивидуальности старшеклассников, учет интересов и склонностей, предоставления каждому права выбора видов деятельности для самореализации.

Применительно к проблеме нашего исследования это означает обращение к разнообразным формам внеурочной деятельности, позволяющим старшеклассникам актуализировать свой личностный опыт, проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах личного участия в коллективных делах.

Личностно ориентированный подход к развитию художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности реализуется через следующие принципы:

- соотнесения творческих задач с индивидуальными мотивами, интересами и предпочтениями обучающихся;
- свободного выбора способов участия в мероприятиях гражданско-патриотической тематики.

Основы *деятельностного подхода* заложены работами психологов и педагогов Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др., в которых доказывается, что всякое личностное качество (психическое свойство) человека не только проявляется, но и формируется в деятельности [160, с. 143]. Деятельность непосредственно и опосредованно осуществляет изменение в структуре личности, а личность осуществляет выбор адекватных ей видов и форм деятельности. Активная, значимая для индивидуума деятельность выступает условием оптимизации его развития.

Деятельностный подход выступает теоретической основой современной образовательной концепции. Деятельностный подход в педагогике понимается как такой способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся, при котором они являются не пассивными получателями информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. Новые знания не даются учащимся в готовом виде, но их необходимо «открыть», «добыть» в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Не случайно ключевым технологическим элементом деятельностного подхода является ситуация актуального затруднения, мотивирующая обучающихся к проявлению инициативы, самостоятельности, творчества. Ведущей является идея самореализации ученика как субъекта познавательной деятельности: формирование способностей у обучающихся к саморазвитию путем самостоятельного освоения компетенций в любой предметной области познания.

Деятельностный подход к освоению школьниками предметной области «Искусство» заключается в переходе от количественного накопления фактов, связанных со сферой культуры и искусства, к самостоятельной и созидательной деятельности обучающихся в процессе выполнения творческих учебных заданий на уроке и во внеурочной

деятельности. В современном преподавании искусства в школе доминируют методы, направленные на раскрытие разнообразных связей искусства с жизнью, обращение к личностному опыту обучающихся. Внеурочная деятельность также максимально ориентирована на творческое начало, применение интерактивных методов в общении с искусством, стимулирующих творческое самовыражение обучающихся. Обращение к искусству в воспитательной работе с обучающимися с позиций деятельностного подхода предполагает развитие умений самостоятельно ориентироваться в разнообразии художественных феноменов, успешно адаптироваться в современном мире при выборе индивидуального направления культурного развития.

Для нашего исследования важно, что опора на деятельностный подход позволяет мотивировать старшеклассников к выражению в продуктах собственного художественного творчества своих убеждений, чувств сопричастности истории и судьбе своей страны, стимулировать к осознанному участию в жизни своей общеобразовательной организации и города. В развитии художественного интереса у старшеклассников к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности деятельностный подход реализуется через принципы:

- творческой самореализации посредством создания проблемных ситуаций на занятиях;
- поддержки художественно-творческой инициативы в выражении идей гражданственности и патриотизма.

Таким образом, культурологический, личностно ориентированный и деятельностный подходы с соответствующими им принципами определяют теоретико-методологическую основу для разработки методики развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности.

Этапы методики мы определяем в соответствии с логикой стадий развития художественного интереса: от эмоциональной вовлеченности старшеклассников в восприятие произведений, связанных с гражданско-патриотической тематикой, – через понимание специфики художественной образности в отражении исторических и социокультурных явлений – к выражению художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности в суждениях, продуктах собственной исследовательской и творческой деятельности, избирательности в отношении к художественным явлениям.

На первом этапе развития интереса, связанном с любопытством, авторы, отмечая его ситуативность, характер занимательности [69], подчеркивают значимость эмоциональной привлекательности ситуа-

ции. При этом авторы указывают на разные формы проявления любопытства: от непосредственного, наивного, «детского» к серьезному, являющемуся толчком к постановке исследования в научной сфере. По мнению Г. И. Щукиной, способность удивляться – ценнейшая из способностей человека – лежит у основания глубокого акта познаний, она нередко знаменует собой сложнейшие научные открытия и изобретения, содержит возможности активного, познавательного отношения к миру [203, с. 14]. Неслучайно Л. С. Выготский называл любопытство «интеллектуальным» чувством [37, с. 116].

На наш взгляд, именно на эти позиции необходимо опираться при разработке первого этапа нашей методики применительно к старшеклассникам – как этап направленности возникающего любопытства в познавательное русло – любознательность. Задачу этого этапа (эмоционально-побудительного) мы формулируем как задачу эмоциональной вовлеченности обучающихся в восприятие произведений, связанных с гражданско-патриотической тематикой.

В психологических исследованиях юношеский возраст характеризуется как период крайностей и противоречий, когда юноша уже не ребенок, но еще и не взрослый. В силу своеобразного переплетения в поведении старшеклассников черт вполне взрослого человека и ребенка-подростка они отличаются эмоциональной реактивностью и напряженностью в восприятии окружающей действительности, желанием быть независимыми, «юношеским максимализмом» в принятиях решений. Эмоциональная чувствительность и ранимость взрослеющей личности, с одной стороны, нередко затрудняют общение со взрослыми, но, с другой стороны, усиливают значимость эмоциональных переживаний нравственных чувств, отношений и ситуаций в формировании личной системы нравственных координат.

В контексте проблемы формирования смысложизненных ценностей в юношеском возрасте приобретает особое звучание эмоциональность, свойственная эстетическому общению. Присущая любому художественному феномену эмоциональная заразительность создает обильное впечатление, обогащает старшеклассника яркими волнениями, что закладывает основы его личной системы нравственных координат. Эстетическое общение на основе художественных произведений, связанных с гражданско-патриотической проблематикой, открывает возможность реализовать направленность этого возраста на формирование «общественно-политического мирозерцания» (по словам Л. С. Выготского [37, с. 62], удовлетворить потребности в активном мировоззренческом поиске в контексте общего творческого настроения и культурного соучастия.

Диалогическая природа процессов художественного восприятия, связанная со специфическим «вхождением в опыт другого человека» (по выражению В. П. Иванова [66]), способствует актуализации собственных жизненных впечатлений обучающихся, открытия личностно-смысловой ценности художественного произведения. Общение при обсуждении художественных произведений удовлетворяет потребность во взаимоотношениях со сверстниками, что выступает основой внутреннего интереса в данном возрасте [196, с. 10].

Таким образом, в решении задачи первого этапа методики мы можем выделить следующие мотивы эмоциональной вовлеченности старшеклассников в предлагаемый материал, соотносящиеся со спецификой художественного восприятия и особенностями эстетического общения старшеклассников:

- увлеченность событийно яркими, эмоционально насыщенными занятиями;
- переживание удовольствия от выполнения творческих заданий и успеха среди сверстников;
- активизация собственного жизненного, эмоционально-личностного опыта в общении с художественными образами – выразителями идей гражданственности и патриотизма.

Специфику художественного восприятия, связанную с эмоциональной и личностной вовлеченностью воспринимающего в образный мир произведения, отражают методы педагогики художественного образования, изученные, сформулированные и обобщенные в работах таких выдающихся педагогов-исследователей, как Д. Б. Кабалевский, Б. М. Неменский, А. А. Мелик-Пашаев, Б. П. Юсов. Обращение к этим методам и ориентация на выделенный комплекс мотивов позволяют усилить привлекательность для старшеклассников предлагаемой информации и вовлечь их в эмоциональное переживание произведений, связанных с гражданско-патриотической тематикой.

Метод эмоциональной драматургии введен Д. Б. Кабалевским [70] и направлен на выстраивание занятий по аналогии с формой музыкального произведения.

Специфика выстраивания эмоциональной драматургии музыкального произведения исследована в работах Б. М. Асафьева, Л. А. Мазеля, В. В. Медушевского, Ю. Н. Холопова, Б. Л. Яворского и многих других выдающихся искусствоведов. В работах исследователей раскрываются закономерности восприятия интонационной формы музыки как специфического «общения с живым человеком», воплощенного в музыкальных интонациях, в процессе чего происходит соединение, «сплавление» личной истории и жизненного опыта воспринимающего

с опытом и жизнью творца произведения. По мнению В. В. Медушевского, эффект катарсиса – эмоционального потрясения в художественном восприятии – связан с «открытиями» воспринимающим новых граней своей собственной личности [118, с. 169]. В работах М. М. Бахтина этот специфический внутренний диалог с художественными смыслами обозначен как «встреча» сознаний автора и воспринимающего на пике эмоционального переживания, в результате чего формируется личностно пережитая система ценностей [12, с. 79].

Воспитательный эффект внеурочных мероприятий, посвященных гражданско-патриотической тематике, напрямую связан с созданием атмосферы высокого градуса эмоций в переживании и осмыслении событий истории и современности нашей страны. Продумыванию всех компонентов эмоциональной драматургии мероприятия в этом случае необходимо уделять особое внимание.

При разработке эмоциональной драматургии занятия (или мероприятия) по аналогии с формой музыкального произведения используется прием «эмоциональной волны» – постепенного нарастания эмоционального напряжения, которое выливается в кульминацию, связанную с сильными и яркими эмоциями. В эмоциональную драматургию занятия входит постановка эффектов эмоциональных подъемов и спадов, постепенных нарастаний эмоционального напряжения, приводящих к кульминациям – эмоциональным потрясениям, что необходимо для вовлечения обучающихся в переживание гражданско-патриотических идей и ценностей. Именно такое занятие (мероприятие) воспринимается старшеклассниками как «событие», активизирующее их собственный жизненный, эмоционально-личностный опыт.

Разработчиком эмоциональной драматургии внеурочного мероприятия, как правило, является учитель, опирающийся на свои педагогическое мастерство, вдохновение и творческую интуицию. В то же время современных старшеклассников, привыкших к ярким, вызывающе красочным, броским эффектам современной массовой продукции, трудно вовлечь в сильные эмоциональные переживания на мероприятиях гражданско-патриотической направленности, где такие эффекты не всегда уместны. В этой ситуации важно активное привлечение самих старшеклассников к разработке элементов эмоциональной драматургии мероприятий (при умелом, тактичном руководстве учителя).

Наиболее привлекательными для современных старшеклассников являются творческие задания на тему проводимого мероприятия с использованием мультимедийных технологий (создание презентаций, слайд-фильмов, видеороликов с собственной визуальной трактовкой музыкальных произведений, мини-фильмов на основе взятых интер-

вью и пр.). Такого типа задания отвечают увлечениям современных старшеклассников компьютерными технологиями, стремлению быть в центре информационного потока, демонстрировать сверстникам свою осведомленность и умение ориентироваться в виртуальном пространстве [1, с. 16]. Кроме того, включение подготовленных учениками фрагментов в эмоциональную драматургию мероприятия способствует созданию для них ситуации успеха, порождает чувство сопричастности общему делу, дает дополнительные эмоциональные импульсы.

Эмоциональной вовлеченности в восприятие произведений гражданско-патриотической тематики способствует *метод уподобления герою произведения* (сформулирован Б. М. Неменским [131]). Метод направлен на актуализацию личного опыта в восприятии художественных произведений через сопоставление переживаний героя произведения с опытом собственных жизненных ситуаций и отношений с окружающими людьми. Обращение к личному опыту при восприятии произведения искусства помогает эмоциональному проживанию его сюжета, способствует заинтересованному и увлеченному размышлению над смыслами и значениями, запечатленными в художественных образах.

Метод уподобления применим в творческих заданиях, основанных на своеобразном «примеривании» на себя сюжетов и образов произведений искусства, выражающих гражданско-патриотические ценности. Наиболее эффективны в этом случае задания, связанные с исполнением художественных произведений гражданско-патриотической направленности (например, театрализация фрагментов литературных произведений, проведение ролевых игр «Ожившая картина», «Если бы герои картин могли говорить» с выступлениями от имени героев произведений и пр.).

Продуктивными для подобных внеурочных мероприятий выступают такие формы внеурочной деятельности, как литературная гостиная, концерты художественной самодеятельности, театрализованные выступления. Актуальны как традиционные формы кружковых, студийных мероприятий, включающие в свое содержание гражданско-патриотическую тематику (постановки школьного театра, фестивали, концерты), так и популярные современные формы художественной самодеятельности (например, «Битва хоров», «Данс революция», театрализованные постановки песенных сюжетов на гражданско-патриотические темы и пр.). В рамках таких мероприятий старшеклассники получают возможность самостоятельно подбирать стихи и песни для исполнения, выступать с презентациями об истории их создания.

Задача второго этапа методики (познавательного-аналитического) – формирование представлений о символическом характере художественно-образных средств выражения и нелинейности отражения исторических и социальных явлений в содержании художественного произведения. Эта задача коррелируется со стадией развития интереса, связанной с познавательной активностью, вовлеченностью в процесс познания, стремлением к полному и глубокому пониманию предмета или явления.

На данном этапе методики происходит углубление в понимание старшеклассниками специфики художественного отображения действительности. Соответственно, решение задачи данного этапа продуктивно в опоре на следующий комплекс мотивов в освоении предлагаемого материала старшеклассниками: вовлеченность в решение проблемных ситуаций в творческих заданиях на занятиях, удовлетворение от самостоятельных открытий в исследовании художественных закономерностей, возможность активного выражения своего мнения и оценки явлений современной художественной практики, связанных с гражданско-патриотической проблематикой.

В качестве ведущего на данном этапе мы выдвигаем *метод постановки эмоционально-отношенческих задач* (введен Б. М. Неменским [131]). Метод направлен на осмысление идеи произведения в процессе размышления над нравственными коллизиями, воплощенными с помощью художественных средств в его содержании.

В контексте нашего исследования данный метод особенно значим при обращении к историческим событиям и образам выдающихся деятелей отечества, воплощенным в произведениях искусства. Необходимо осознание того, что художественный образ не является простой иллюстрацией жизненных, в том числе исторических, событий. Искусство – художественное преломление действительности, авторская интерпретация реальных событий, окрашенная его субъективными представлениями о мире. При этом процесс художественного восприятия – это своеобразное «вживание» воспринимающего субъекта в мир художественного произведения, когда оказываются задействованными его живые, реальные эмоции. Именно это ощущение непосредственного, личного участия в событиях, на материале которых основано произведение искусства, и порождает эффект восприятия художественного образа порой ярче и достовернее, чем его реальный прототип.

Важно понимать, что сила искусства, связанная со спецификой художественного восприятия, может быть направлена как на созидание – формирование в общественном сознании и сознании отдельной личности образа великой страны и ее великой истории, так и на раз-

рушение – осквернение ее святынь, поругание ее героев, нивелирование культурных достижений.

Анализ произведений гражданско-патриотической тематики в этом аспекте актуален в наши дни в связи с ситуацией в современной художественной практике. В искусстве наших дней мы наблюдаем отражение политической борьбы, связанной с переписыванием истории. В реальности происходят снос памятников и распространение в СМИ фейковых трактовок исторических событий. В художественной сфере наблюдаются похожие процессы: участилось появление художественных «шедевров», которые очерняют историю нашей страны, подвергают сомнению культурные достижения нашего Отечества, искажают культурные смыслы и символы нашего народа. Благодаря эмоциональной силе воздействия художественных образов «перевертывание» истории, очернение и «развенчание» героев происходят особенно убедительно именно в художественной сфере [29, с. 103].

В сложившейся ситуации важно мотивировать старшеклассников к постижению художественных закономерностей, пониманию транслируемых ценностей на основе размышления над произведением, осмысления поступков героев, понимания авторской идеи в подтекстах, образных обобщениях и метафорах. Данный этап значим в развитии у старшеклассников основ критического мышления: умения соотносить позицию автора произведения искусства с реально существующим историческим и культурным контекстом, а также с собственным ощущением и пониманием отраженной в художественном образе жизненной коллизии.

Продуктивными на данной стадии выступают формы внеурочной деятельности, погружающие старшеклассников в размышления и дискуссионные обсуждения художественных явлений (дискуссии на внеклассных занятиях, общение в социальных сетях, реальные и виртуальные экскурсии на выставки современного творчества, в музеи и мемориальные комплексы).

Созданию проблемных ситуаций на внеурочных занятиях способствуют творческие задания, связанные с расшифровкой символики художественно-образных средств, сопоставлением информации о реальных исторических событиях и их авторских трактовках в художественных произведениях. Такого типа задания широко представлены в олимпиадных задачах по предметной области «Искусство». Это задания, связанные как с выявлением фактологических знаний о выдающихся представителях мировой художественной культуры и их основных произведениях, так и с анализом средств художественной выразительности, умением соотносить их с содержанием произведения. Осо-

бый интерес у старшеклассников вызывают задания, выявляющие способность эмоционально воспринимать и выразить в суждении свое восприятие произведения искусства. Такие задания, как правило, снабжены иллюстрациями, соотносятся с выдержками из литературных и поэтических произведений, ссылками на музыкальные произведения. Часто такие задания предполагают сравнительный анализ произведений разных жанров на одну тему, проведение параллелей между произведениями прошлого и современными художественными практиками, рассуждений со ссылками на художественные и широкие жизненные ассоциации. Разработка таких заданий на материале искусства гражданско-патриотической направленности – широкое поле для педагогического творчества. В дальнейшем старшеклассники могут вовлекаться в разработку таких заданий олимпиадного типа для одноклассников или для обучающихся на уровне начального общего образования.

Третий этап методики (инициативно-творческий) реализует задачу выражения старшеклассниками художественного интереса к произведениям гражданско-патриотической направленности в суждениях, продуктах собственной исследовательской и творческой деятельности, избирательности в отношении к художественным явлениям.

Этот этап соотносится со стадией, на которой познавательный интерес достигает высокого уровня, что выражается в инициативности личности, ее мотивации к постоянному поиску нововведений в деятельность, внесении творческого начала [110].

Исследователи указывают, что в разработке методического обеспечения гражданско-патриотического воспитания особое внимание необходимо уделить стремлению старшеклассника к самостоятельности и социальному признанию. Это стремление реализуется в коллективе сверстников, где каждый ощущает себя самостоятельной социальной единицей, имеющей право на свое мнение, свои решения и поступки. Модель социума со своими законами и моральными нормами, которая формируется в классе, переносится впоследствии и на более широкий круг социального общения [33, с. 187].

В соответствии с возрастными особенностями старшеклассников на данном этапе развития художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности актуален комплекс социальных мотивов:

- стремление дать оценку событиям, происходящим в действительности;
- позиционировать в группе сверстников свои социально ориентированные взгляды и убеждения;

– удовлетворить потребность в творческой самореализации в процессе социального взаимодействия с окружающими и активного участия в жизни общества.

В качестве ведущего на данном этапе представляется *метод индивидуальных и коллективных исследовательских и художественно-творческих проектов*.

Практика организации конкурсов школьных *исследовательских проектов* художественного направления на гражданско-патриотическую тематику особенно распространилась в последние годы в связи с усилением внимания к патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Участие в таких конкурсах реализует потребность старшеклассников в проявлении культурно-творческой инициативы и самореализации в социально значимых культурных практиках.

В соответствии со спецификой нашей работы особое внимание мы уделяем *художественно-творческим проектам*. Поясним, что «художественное проектирование» в узком значении трактуется как творческая проектная деятельность, направленная на совершенствование окружающей предметной среды и связанная с созданием изделий, предметов прикладного искусства, разработкой дизайна помещений. Однако существует и более широкое понимание художественного проектирования как культурной практики – совокупности мероприятий творческого, образовательного, научно-исследовательского, социально значимого характера, объединенных единой художественной идеей (например, проекты выставок, фестивалей, музыкальных, театральных, телевизионных шоу и пр.). В современной системе образования художественно-творческое проектирование трактуется как продуктивный способ организации и управления художественно-образовательным процессом. Учебный художественно-творческий проект направлен на самостоятельное решение учеником интересной для него проблемы, практическое выражение которого может предстать в виде определенного художественного продукта, например: слайд-фильм, видеоролик с собственной визуальной трактовкой музыкального произведения, настольная или интернет-игра, путеводитель по культурным достопримечательностям и пр. В нашем исследовании метод художественно-творческого проектирования применяется именно в этом значении в процессе подготовки старшеклассников к внеурочным мероприятиям.

Метод проектов дополняется *методом образного моделирования и визуализации социально ориентированных убеждений* в продуктах творчества.

В общей педагогике методы образного моделирования и визуализации являются учебными методами – связаны с наглядно-образным

представлением информации и используются для эффективного усвоения учебного материала обучающимися. В педагогике художественного образования применение этих методов направлено на решение как учебных задач, так и задач, связанных с творческим самовыражением обучающихся – помогает им через художественную (чаще всего изобразительную) деятельность выразить свои настроения, впечатления, размышления о художественных произведениях, о событиях собственной жизни. В таком ключе обращение к этим методам описано, например, в работе Н. Г. Куприной и Э. Д. Оганесян [102], в исследованиях Е. Ф. Командышко [82], Л. И. Седовой [167].

Примерами обращения к методу образного моделирования и визуализации социально ориентированных убеждений являются: создание старшеклассниками в технике коллажа открыток, посвященных Дням воинской славы, плакатов к социально значимым датам, разработка эскизов скульптурных композиций, которые, по мнению старшеклассников, могли бы быть установлены в городе. Визуализировать свою позицию после просмотра фильма на историческую и гражданскую тематику старшеклассники могут при создании трейлера к этому фильму. Такие трейлеры будут содержать дополнительные видеовставки с поэтическими строками-метафорами, с фрагментами популярной среди старшеклассников музыки, с их собственными краткими комментариями авторской позиции, а иногда и ее критикой.

Стремление старшеклассников к активному выражению своей позиции на этом этапе поддерживается с помощью заданий, связанных с творческим самовыражением и стимулирующих самостоятельные суждения о резонансных социокультурных явлениях современности, выражение ценностного отношения к произведениям гражданско-патриотической направленности в продуктах творчества. В выполнение подобных творческих заданий старшеклассники вовлекаются при подготовке к разнообразным конкурсам и мероприятиям гражданско-патриотической направленности. Это косплеи (воссоздание и разыгрывание исторических событий), квесты (например, «Городской дозор», связанный с поиском информации об истории города, памятниках культуры), конкурсы исследовательских проектов. В процессе подготовки таких мероприятий старшеклассники имеют возможность погрузиться в активную исследовательскую деятельность, выясняя детали и подробности жизни своих сверстников в прошлом, соотносят себя с ними.

Таким образом, методика развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности включает три этапа.

Задача *эмоционально-побудительного этапа*, связанная с эмоциональной вовлеченностью старшеклассников в восприятие произведений гражданско-патриотической направленности, решается с помощью методов эмоциональной драматургии урока, уподобления герою произведения. Используются формы внеурочной деятельности – литературная гостиная, концерты художественной самодеятельности, театрализованные выступления; творческие задания – создание мультимедийных продуктов: презентаций, слайд-фильмов, видеороликов с собственной визуальной трактовкой музыкальных произведений.

На *познавательном-аналитическом этапе* задача формирования представлений о символическом характере художественно-образных средств выразительности и нелинейности исторических и социокультурных явлений в содержании художественного произведения решается методами постановки эмоционально-отношенческих задач, создания проблемных ситуаций, размышления об авторских трактовках исторических и социокультурных событий в художественных произведениях. Используются: формы внеурочной деятельности – дискуссии на внеклассных занятиях, общение в социальных сетях, реальные и виртуальные экскурсии на выставки современного творчества, в музеи и мемориальные комплексы; творческие задания – решение на занятиях задач олимпиадного типа, направленных на раскрытие школьниками символического характера художественно-образных средств выразительности.

Инициативно-творческий этап направлен на решение задачи выражения старшеклассниками художественного интереса к произведениям гражданско-патриотической направленности с помощью методов исследовательских и художественно-творческих проектов, образного моделирования и визуализации социально ориентированных убеждений в продуктах творчества. Используются: формы внеурочной деятельности – конкурсы исследовательских и художественно-творческих проектов, театрализованные мероприятия гражданско-патриотической направленности; творческие задания – разработка старшеклассниками игр-лото, интернет-игр, квестов, электронных путеводителей по культурным достопримечательностям города для обучающихся на уровне начального общего и основного общего образования.

3.4. Диагностический инструментарий мониторинга развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности

Эффективность разработанной нами методики развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности проверялась в опытно-поисковом исследовании, которое проводилось в общеобразовательных организациях Асбестовского городского округа: МБОУ СОШ № 1 им. М. Горького, МБОУ СОШ № 18 (п. Белокаменный); г.о. Сухой Лог: МАОУ СОШ № 4; г.о. Рефтинский: МАОУ СОШ № 6 в 10-х классах.

Для выявления художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности мы предложили старшеклассникам анкету, содержащую ряд вопросов, на которые необходимо было ответить (Приложение 2).

Анализ полученных данных позволил сделать ряд выводов.

При ответе на первый вопрос: «На какого героя современного фильма гражданско-патриотической направленности Вы хотели бы быть похожи?» большинство респондентов не дали ответа – 94 чел. (61%), ответ «на самого себя» дали 34 чел. (22%), хотели бы быть похожими на главного героя из кинофильма «Т-34» младшего лейтенанта Николая Ивушкина 18 чел. (11,7%). Некоторые школьники выразили желание быть похожими на героев зарубежных фильмов: на Винсета Вега (к/ф «Криминальное чтиво») – 3 чел. (2,1%), на Тони Старка (к/ф «Железный человек») – 5 чел. (3,2%). К сожалению, на этот вопрос мы не увидели ответов от девочек.

При ответе на вопрос «Какие из перечисленных литературных произведений гражданско-патриотической направленности Вы читали?» большинство респондентов ответили, что из перечисленного списка они читали: повесть В. П. Некрасова «В окопах Сталинграда» – 64 чел. (41,5%), повесть Э. Г. Казакевича «Звезда» – 26 чел. (16,9%), роман Г. И. Свиридова «Черное солнце Афганистана» – 25 чел. (16,2%), роман И. Ф. Иванова «Чеченский бумеранг» – 15 чел. (9,8%), роман М. Ф. Скрынникова «ВДВ. С неба в бой» – 4 чел. (2,6%). Старшеклассники отметили в анкетах комедию в стихах А. С. Грибоедова «Горе от ума» – 6 чел. (3,9%), поэму Н. В. Гоголя «Мертвые души» – 8 чел. (5,2%), рассказ М. А. Шолохова «Судьба человека» – 4 чел.

(2,6%), исторический роман А. С. Пушкина «Капитанская дочка» – 2 чел. (1,3%). Полученные ответы говорят о том, что старшеклассникам в основном знакомы произведения из школьной программы и из списка литературы для внеурочного чтения.

На следующий вопрос: «Какие литературные произведения, прочитанные Вами за последний год, произвели на Вас наиболее сильное впечатление?» большинство старшеклассников ответили «никакие» – 98 чел. (63,7%). Эмоционально затронули: роман Ф. М. Достоевского «Бедные люди» – 23 чел. (14,8%), поэма Н. В. Гоголя «Мертвые души» – 15 чел. (9,9%), роман в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин» – 10 чел. (6,5%), комедия в стихах А. С. Грибоедова «Горе от ума» – 8 чел. (5,1%). Полученные данные подтвердили наше предположение о том, что респонденты читали только школьную литературу.

Задание «Напишите известные Вам названия произведений на патриотическую тематику, созданные перечисленными авторами: К. М. Симонов, Е. А. Евтушенко, Ю. С. Семенов, И. Ю. Азимов, С. В. Лукьяненко, С. Е. Полоцкий, М. Н. Алексеев, Б. Л. Васильев, В. Г. Распутин, Н. В. Астахова, Н. В. Игнатова, М. К. Князев» респонденты выполнили следующим образом. Ответ «не знаю» дали 87 чел. (56,5%). Написали, что им известно: стихотворение К. М. Симонова «Жди меня» – 24 чел. (15,6%), роман М. Н. Алексеева «Солдат» – 18 чел. (11,7%), стихотворения Е. А. Евтушенко «Старый друг», «Бабий яр» – 16 чел. (10,4%), военная повесть В. Г. Распутина «Живи и помни» – 5 чел. (3,2%) стихотворение С. Е. Полоцкого «Глас народа» – 4 чел. (2,6%). Можно сделать вывод, что старшеклассники в большинстве своем не знакомы с литературными произведениями патриотической тематики, написанными перечисленными авторами.

Задание «Напишите известные Вам названия картин на гражданско-патриотическую тематику, принадлежащие перечисленным художникам: А. А. Дейнека, А. А. Пластов, А. И. Лактионов, А. К. Саврасов, Ю. Ю. Клевер, П. А. Кривоногов, Ю. М. Непринцев, В. Г. Пугачев, Н. К. Рерих, И. К. Айвазовский, В. И. Суриков» респонденты выполнили следующим образом. Ответ «не знаю» дали 126 чел. (81,8%). Написали, что им известны: картины В. И. Сурикова «Переход Суворова через Альпы», «Боярыня Морозова» – 18 чел. (11,7%), картина А. А. Дейнеки «Оборона Севастополя» – 10 чел. (6,5%). По полученным ответам можно сделать вывод, что старшеклассники не знакомы с творчеством перечисленных художников.

На вопрос «Есть ли среди перечисленных музыкальных произведений Ваше любимое?» практически половина опрошиваемых респондентов ответили, что слушают популярную зарубежную музыку –

78 чел. (50,6%). Вообще не знакомы с произведениями перечисленных композиторов 54 чел. (35,1%). Написали, что им известны: хор «Славься» из оперы «Иван Сусанин» – 10 чел. (6,5%), песня «Молодым» (группа Nilletto) – 8 чел. (5,2%), «Как на войне» (группа «Агата Кристи») – 3 чел. (2%), «Я живу в России» (эстрадный исполнитель Трофим) – 1 чел. (0,6%).

По опросу респондентов «Какие из перечисленных фильмов на гражданско-патриотическую тематику Вы посмотрели (“Семнадцать мгновений весны”, “Щит и меч”, “Офицеры”, “Летят журавли”, “Т-34”, “Мы из будущего”, “Севастополь”, “Легенда 17”)?» первые четыре позиции занимают фильмы: «Т-34» – 61 чел. (39,7%), «Севастополь» – 25 чел. (16,2%), «Мы из будущего» и «Легенда 17» посмотрели по 17 чел. (11%). Можно сделать вывод, что старшекласники плохо знакомы с классикой кинематографа на гражданско-патриотическую тематику, им больше интересны современные фильмы.

На вопрос «Какой фильм на гражданско-патриотическую тематику произвел на Вас наиболее сильное впечатление?» респондентами были даны ответы: «Т-34» – 34 чел. (22,1%), «9 рота» – 19 чел. (12,3%), не интересны фильмы гражданско-патриотической направленности – 101 чел. (65,6%).

На вопрос «Какие музеи Екатеринбурга Вы посетили» больше всего положительных ответов связано с: Музеем истории Екатеринбурга – 39 чел. (25,4%), Музеем изобразительных искусств – 32 чел. (20,7%), Ельцин-центром – 22 чел. (14,4%).

На вопрос «Назовите уральские художественные промыслы, изделия которых представлены в музеях Екатеринбурга» получен 100% ответ «не знаю».

На вопрос «Назовите известных Вам уральских художников» 135 чел. (87,7%) ответили «не знаю», 19 чел. (12,3%) назвали имя уральского художника Н. М. Аввакумова.

Вопрос «Назовите известных Вам уральских архитекторов» вызвал затруднение у 144 чел. (93,5%), ответивших «не знаю», 10 чел. (6,5%) назвали имя архитектора М. П. Малахова.

Можно сделать вывод, что старшекласники не интересуются художественной культурой Урала, плохо знакомы с ее представителями.

На вопрос «В каких мероприятиях гражданско-патриотической направленности Вы когда-либо участвовали?» большинство школьников ответили «ни в каких» – 96 чел. (62,3%). Ответили, что участвовали в школьных мероприятиях: «Битва хоров» – 34 чел. (22,1%), «Смотр строя и песни» – 14 чел. (9,1%). В городском шествии «Бессмертный полк» принимали участие 10 чел. (6,5%).

На вопрос «Какие фильмы, просмотренные Вами за последний год, вызвали наибольший интерес?» 105 чел. (68,2%) ответили «никакие». Отметили фильмы: «Движение вверх» – 26 чел. (16,8%), «Огонь» – 18 чел. (11,7%), «Брат» – 5 чел. (3,3%).

На вопрос «Песни какого исполнителя (группы) Вы предпочитаете слушать?» ответили: слушают популярных зарубежных исполнителей – 99 чел. (64,4%), никаких не слушают – 37 чел. (24%), слушают Тимати – 11 чел. (7,1%), «Король и шут» – 7 чел. (4,5%).

Комплексный анализ результатов анкетирования позволяет сделать следующие выводы.

Для большинства старшеклассников характерно равнодушное отношение к произведениям искусства гражданско-патриотической проблематики. Их художественный кругозор в искусстве данной направленности ограничен в основном рамками школьной программы и отличается мозаичностью, поверхностностью впечатлений и отрывочностью полученных знаний. При этом обучающиеся воспринимают художественные образы как иллюстрацию к историческим событиям и социальным явлениям, не задумываясь о специфике художественных воплощений. Самостоятельный выбор старшеклассников в сфере современной художественной практики носит стихийный характер и связан чаще всего с продукцией массовой культуры, представленной в интернет-пространстве.

Таким образом, в ходе анкетирования мы убедились в необходимости организации и проведения таких форм внеурочной деятельности, которые позволили бы развить у старшеклассников художественный интерес к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности.

При определении критериев и показателей развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности мы основывались на анализе и обобщении психолого-педагогической литературы по выделенной проблеме, на результатах поисковых и экспериментальных исследований, отраженных в магистерских и кандидатских работах, а также на личном опыте ведения воспитательной работы в старших классах во внеурочное время.

Мы выделили следующие критерии и показатели развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности:

Критерий *эмоционально-мотивационный* выражен в следующих показателях:

1) эмоциональная отзывчивость на художественные образы – выразители гражданско-патриотических идей, восприимчивость национально-колорита произведения, его принадлежности к родной культуре;

2) мотивация к освоению ценностного содержания произведений искусства, понимание социальной значимости произведений гражданско-патриотической тематики.

Критерий *образно-содержательный* раскрывается через показатели:

1) наличие эмоционально-образного тезауруса – опыта восприятия произведений искусства, в которых воплощены исторические события и выдающиеся деятели отечества;

2) запас актуальных знаний и представлений о символическом характере художественно-образных средств выражения, связи формы и содержания в художественном произведении.

Критерий *деятельностно-рефлексивный* определяется показателями:

1) опыт эстетических суждений о произведениях искусства гражданско-патриотической тематики;

2) проявление художественно-творческой инициативы и активности при участии в мероприятиях гражданско-патриотической направленности и создании продуктов собственного художественного творчества.

На основе выбранных критериев и показателей мы определили уровни развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности.

Высокий уровень – старшеклассник демонстрирует эмоциональную вовлеченность в восприятие художественных образов на гражданско-патриотическую тематику, обладает значительным багажом художественных впечатлений, связанных с воплощением в произведениях искусства исторических событий и образов выдающихся деятелей отечества, отличается систематизированными знаниями о связи формы и содержания в художественном произведении, способен к обоснованному и развернутому художественному суждению при его анализе, выражению гражданско-патриотической позиции в оригинальных продуктах собственной творческой деятельности.

Средний уровень – старшекласснику свойственны эпизодический, неустойчивый интерес и избирательный эмоциональный отклик на произведения искусства с гражданско-патриотической проблематикой, незначительный багаж художественных впечатлений, связанных с воплощением в произведениях искусства исторических событий и образов выдающихся деятелей отечества, недостаточное понимание связи средств художественной выразительности с содержанием произведения, недостаточная убедительность в суждениях при анализе художе-

ственного образа, отсутствие творческой инициативы, стандартность, повторяемость, шаблонность при создании продуктов собственной творческой деятельности, неумение или нежелание отразить в них свою гражданско-патриотическую позицию.

Низкий уровень – старшеклассник не проявляет интереса в процессе восприятия художественного произведения с гражданско-патриотической проблематикой, демонстрирует мозаичность, поверхностность художественных впечатлений в этой сфере, низкий диапазон эмпатического восприятия, проявляет пассивность или вовсе отказывается от рассуждений по поводу ценностного содержания произведений искусства, отказывается от выполнения творческих заданий по данной проблематике или выполняет их формально, не отражая своей гражданско-патриотической позиции в продуктах художественной деятельности.

Для оценивания данных критериев развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности были отобраны и изучены методики, которые наиболее близки к нашему исследованию:

– по критерию «эмоционально-мотивационный»: диагностические задания «Звучащие пейзажи» (Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян [102]) (1), методика А. А. Мелик-Пашаева «Беседа о картине» [120] (2);

– по критерию «образно-содержательный»: диагностические задания Е. Н. Бородиной «Лото» [23] (1); идеи Всероссийских олимпиадных заданий (2);

– по критерию «деятельностно-рефлексивный»: тест Е. М. Торшиловой «Переименование картин» [180] (1), метод экспертной оценки участия обучающихся в мероприятиях гражданско-патриотической направленности и продуктов их художественного творчества (2).

На основе отобранных методик и в дополнение к ним нами были разработаны авторские задания, выявляющие уровень развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности.

Приведем описание диагностических заданий по *эмоционально-мотивационному критерию* развития художественного интереса у старшеклассников к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности. Показателем эмоционально-мотивационного критерия являются «эмоциональная отзывчивость на художественные образы – выразители гражданско-патриотических идей, восприимчивость национального колорита произведения, его принадлежности к родной культуре» (1). Такая формулировка показателя позволяет объединить в его содержании две составляющие: чуткость к ос-

новному эмоциональному тону – «пафосу» произведения и ощущение принадлежности произведения к русской культурной традиции.

Пафос произведения характеризуется в работе А. А. Мелик-Пашаева как главное большое чувство или гамма чувств, которые выражаются в произведении, создают его неповторимую атмосферу [120, с. 171].

Восприимчивость принадлежности произведения искусства к родной культуре указывает на наличие сформированной «культурной ментальности», «глубинного пласта памяти» (по выражению В. Н. Холоповой [194]), что составляет основу культурной идентичности личности, ее национального самосознания.

Для определения чуткости к основному эмоциональному тону произведения мы обратились к диагностической методике «Звучащие пейзажи» (Н. Г. Куприна, Э. В. Оганесян [102]). Суть задания заключается в сопоставлении живописных и музыкальных образов по сходному эмоциональному тону. Обращение к жанру пейзажа при диагностировании способности к определению основного эмоционального тона картины оправдано тем, что в данном жанре, как правило, отсутствует конкретный сюжет, т. е. «подсказка» об образном содержании произведения [102, с. 56].

Авторы диагностической методики предлагают обучающимся рассмотреть несколько пейзажей с изображением природы в определенное время года с разным эмоциональным строем, сопровождая процесс восприятия репродукций звучанием музыкального произведения. Задание связано с выбором из предложенных репродукций одной (или нескольких), наиболее близких по эмоциональному тону звучащей музыке, свой выбор необходимо объяснить.

В соответствии с нашей задачей (а также с возрастом обучающихся в старших классах) мы усложнили данное диагностическое задание, внося в подборку картин элемент, указывающий на своеобразие русской культурной традиции. Кроме того, задание состоит из двух частей. Ответы даются в письменном виде в форме краткого эссе.

В первой части в качестве музыкального ряда была выбрана пьеса «На тройке (ноябрь)» из цикла «Времена года» П. И. Чайковского (в исполнении Дениса Мацуева). Пьеса носит программный характер, и образ скользящей по снегу повозки передается с помощью изобразительного приема – позванивающих в такт размеренному бегу лошадей колокольчиков. Широкая распевная мелодия, на которой строится форма музыкального произведения, вызывает ассоциации с широким пространством, простором, покрытым белым, недавно выпавшим снегом, рождает чувство радости от открывающейся перед взором красоты заснеженных лесов и полей.

В качестве зрительного ряда старшеклассникам предлагались репродукции картин русских художников, передающих красоту русской природы в зимнее время и простор русских пейзажей (С. В. Ханин «Зимний пейзаж», В. Ю. Жданов «Зимний пейзаж», С. А. Панин «Русская зима», В. А. Рогов «Морозное утро», Ю. В. Мартюшев «Березы в зимнем лесу»), а также картины западноевропейских живописцев с изображением зимнего времени. Это репродукции картин П. Брейгеля и Ф. Фоски. На репродукциях П. Брейгеля изображены зимние занятия («Охотники на снегу») и забавы («Катание на коньках»), которые, однако, происходят на фоне узкого пространства европейских улочек. На репродукциях Ф. Фоски изображены скалистые пейзажи с ограниченным для человека пространством пребывания, а зима предстает как время ограничений и испытаний («Зимний пейзаж с фигурами», «Зимний пейзаж с пещерой», «Зимний пейзаж с путешественниками», «Скалистый зимний пейзаж с экипажем», «Горный зимний пейзаж с путешественником»).

Правильный выбор картин к первой части задания: С. В. Ханин «Зимний пейзаж», В. А. Рогов «Морозное утро», Ю. В. Мартюшев «Березы в зимнем лесу» (во всех картинах изображено широкое пространство и отражен образ проезжающей повозки или следов от нее).

После того, как старшеклассники прописали свои ответы к первой части задания, им предлагается прослушать следующее музыкальное произведение: «Зима» из цикла «Времена года» А. Л. Вивальди – и подобрать соответствующие по эмоциональному тону репродукции. Интонационная драматургия этого произведения строится на сочетании двух контрастных линий: сдержанного по ритму, собранного, скупого в эмоциональном выражении ритмического остинато и «стремящейся» вырваться из этого «плена» взволнованной, эмоциональной, наполненной жизненными силами мелодии.

Правильный выбор картин к этой части задания: Ф. Фоски «Горный зимний пейзаж с путешественниками», «Скалистый пейзаж с экипажем», П. Брейгель «Охотники на снегу» (в этих картинах присутствует контраст между замкнутым пространством скалистого пейзажа и летящими в небе птицами).

Результаты диагностического задания оцениваются следующим образом.

Высокий уровень – правильно выбираются репродукции к обеим частям задания (по три на каждую часть). Дается обоснование выбора: соответствие музыкальных и живописных произведений по эмоциональному тону объясняется на основе анализа выразительных средств (2–3 характеристики на каждое музыкальное и каждое живописное

произведение). В ответе отмечена разница культурных традиций двух рядов произведений. Поясняется, что в первом музыкальном произведении передан образ русской зимы (дается развернутое пояснение возникшим ассоциациям с картинами именно русской природы в зимнее время, поясняется выбор репродукций), а второе произведение больше связано с картинами зимы в европейской культурной традиции (дается пояснение, в котором отмечены характерные выразительные средства музыки и живописи).

Средний уровень – выбор репродукций к обеим частям задания частично является правильным (по 1–2 на каждую часть). Испытуемый может сделать неправильный выбор репродукций, но объяснить свой выбор, по-своему трактуя средства выразительности и эмоциональное содержание музыкальных и живописных образов. Для описания общности эмоционального тона картин и музыкальных произведений выбирается 1 выразительное средство. В ответе отмечается, что в первом музыкальном произведении передан образ русской зимы (дается краткое пояснение возникшим ассоциациям с картинами именно русской природы в зимнее время). В сравнении двух рядов произведений улавливается разница культурных традиций, однако нет четкости в пояснениях – возникают затруднения в характеристиках средств выразительности музыки и живописи.

Низкий уровень – делается неправильный выбор репродукций, который испытуемый объясняет путано, сбивчиво, неуверенно либо не подкрепляет никакими объяснениями.

В разработке диагностического задания по показателю «мотивация к освоению ценностного содержания произведений искусства гражданско-патриотической тематики, понимание их социальной значимости» (2) мы обратились к методике А. А. Мелик-Пашаева «Беседа о картине» [120]. В соответствии с проблематикой нашего исследования мы подобрали для анализа произведения гражданско-патриотической направленности.

Даны фотографии трех скульптур В. И. Мухиной («Рабочий и колхозница», «Пламя революции», «Революция») и текст, акцентирующий идею поиска автором новых форм для выражения гражданско-патриотических идей.

Вопросы к старшеклассникам:

1. Назовите автора данных скульптур.
2. Напишите названия известных Вам скульптур в представленных примерах.

3. Все три скульптуры посвящены образу страны, ее истории. Какое отношение к своей стране и ее истории выражает автор в своих работах? Напишите свое мнение.

4. Напишите, какими средствами выразительности пользуется автор работ для создания образа своей страны (3 выразительных приема, использованных во всех скульптурах).

5. Дайте собственное название тем скульптурам из представленных примеров, которые Вам оказались неизвестны.

Результаты задания оцениваются следующим образом.

Высокий уровень – полностью называется имя автора (Вера Игнатьевна Мухина), даются правильные названия или собственные варианты названий скульптур, близких по смыслу тем, которые дал сам автор («Рабочий и колхозница», «Пламя революции», «Революция»). В ответе указывается, что автор воспел мощь революционных преобразований, гордость за исторические свершения своей страны в советский период, устремленность страны в будущее, мужество, стойкость и творческое вдохновение советского народа. Верно определены 3 выразительных приема, использованные во всех скульптурах (возможные варианты ответов: диагональное расположение фигур, подчеркивающее их устремленность вперед и вверх, развевающиеся летящие одежды, создающие ощущение стремительного темпа движения, высокие постаменты для скульптур как символ высоты достижений, мощь, монументальность фигур, подчеркивающие образ мужественности, негнбгаемой воли к победам и героическим свершениям и пр.).

Средний уровень – называется неполное имя автора скульптур (дается только фамилия или имя и фамилия без отчества). Называются правильно (или даются близкие по смыслу варианты названий) одна или две скульптуры. В ответе правильно указывается пафос произведений (автор воспел мощь революционных преобразований, гордость за свершения своей страны), но нет подробных и развернутых рассуждений на эту тему. Верно определены 1–2 выразительных приема, использованные во всех скульптурах.

Низкий уровень – называется имя другого автора. Дается близкий по смыслу вариант названия только одной скульптуры. Старшеклассник демонстрирует отсутствие интереса к обсуждению представленных произведений или формально называет художественные приемы, не подкрепляя их никакими объяснениями.

Приведем описание диагностических заданий по *образно-содержательному критерию* развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности.

По показателю «наличие эмоционально-образного тезауруса – опыта восприятия произведений искусства, в которых воплощены исторические события и выдающиеся деятели отечества» мы обратились к идее диагностического задания Е. Н. Бородиной «Лото» [23].

Суть диагностического задания заключается в том, чтобы заполнить игровое поле карточками, на которых в уменьшенном размере изображены репродукции картин, кадры из кинофильмов, иллюстрации к литературным произведениям. Игровой лист разделен на секторы, каждый из которых представляет собой тематический ряд (тему сектора определяет карточка с соответствующим изображением). В ходе игры ведущий вынимает из коробки карточки с изображениями, а участник игры, которому подошла карточка по тематике, забирает ее себе (закрывает пустой сектор). Условие: тот, кому изображение подошло по тематике игрового поля, должен определить и проговорить вслух название картины и имя ее автора (название фильма и имя актера, изображенного в кадре; название литературного произведения и имя его автора). Если участник не дает правильного ответа, остальные игроки могут ему подсказать. Игра продолжается до тех пор, пока все игровые поля не закроются. Педагог руководит игрой, корректирует ответы участников и делает пометки относительно количества правильных ответов каждого [23, с. 58–65].

На основе этой идеи мы разработали тематические ряды, связав их содержание с историческими событиями и выдающимися деятелями отечества, чьи образы нашли воплощение в произведениях искусства.

Образ Александра Невского представили следующие произведения искусства: кадры из фильма С. М. Эйзенштейна «Александр Невский» (актер Н. К. Черасов), репродукции картин: П. Д. Корин «Александр Невский» (центральная часть триптиха), В. А. Серов «Въезд Александра Невского в Псков после Ледового побоища», Г. И. Семирадский «Александр Невский принимает папских легатов», фрагмент диарамы Е. Ю. Емельянова «Ледовое побоище».

Образ Ивана Грозного представили следующие произведения искусства: репродукции картин: И. Е. Репин «Иван Грозный и сын его Иван», В. М. Васнецов «Иван Грозный», скульптура М. М. Антокольского «Иван Грозный», кадр из фильма С. М. Эйзенштейна «Иван Грозный» (актер П. П. Кадочников), кадр из балета Ю. Н. Григоровича «Иван Грозный».

Образ Александра Суворова представили следующие произведения искусства: репродукции картин: В. И. Нестеренко «Портрет А. В. Сухова», В. И. Суриков «Переход Суворова через Альпы», кадр из фильма В. И. Пудовкина и М. И. Доллера «Суворов» актер

Н. К. Черкасов), скульптура М. И. Козловского «Суворов», гравюра Н. И. Уткина с портрета «А. В. Суворов».

Образ Петра I представили следующие произведения искусства: репродукции картин: Ю. А. Кушевский «Новое в России дело», Д. Ю. Пантюхин «Полтавский бой», скульптура Э. М. Фальконе «Медный всадник», кадр из фильма В. М. Петрова «Петр Первый» (актер Н. К. Симонов), скульптурный бюст Петр I работы Б.-К. Растрелли.

Образ Георгия Жукова представили следующие произведения искусства: репродукции картин: П. Д. Корин «Портрет маршала Г. К. Жукова», В. Н. Яковлев «Портрет маршала Г. К. Жукова», скульптура В. М. Клыкова «Памятник маршалу Жукову», кадр из фильма Б. В. Ермолаева и Б. Сумху «Слушайте, на той стороне» (актер М. А. Ульянов), А. С. Пименов «Бюст Маршала СССР Г. К. Жукова».

Результаты задания оцениваются следующим образом.

Высокий уровень – правильное определение и формулировка темы своего игрового поля по репродукции; правильный выбор репродукций для заполнения всех пустующих секторов; точные названия произведений искусства и имен их авторов (актеров – исполнителей ролей); активная помощь сверстникам, не сумевшим дать правильные ответы.

Средний уровень – правильное определение и формулировка темы своего игрового поля по репродукции; правильный выбор репродукций для заполнения всех пустующих секторов с частичной помощью учителя или других участников игры; неточные названия произведений искусства, затруднения в определении имен авторов картин; стремление оказать помощь сверстникам в ответах, но не всегда точное попадание в правильный ответ.

Низкий уровень – тема своего игрового поля по репродукции формулируется с подсказкой учителя или других участников игры; незнание названий картин и имен их авторов; потребность в постоянной подсказке сверстниками при ответах.

Следующим показателем по образно-содержательному критерию является «запас актуальных знаний и представлений о символическом характере художественно-образных средств выражения, связи формы и содержания в художественном произведении» (2). При составлении вопросов для старшеклассников мы использовали идеи олимпиадных заданий.

Материал для первого задания был взят из вопросов олимпиады для старшеклассников по предмету «Искусство» (Мировая художественная культура) 2018/2019 учебного года (Регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников, 11 класс), где старшеклассникам предлагалось рассмотреть иллюстрацию кадра из широкоформат-

ной художественной киноэпопеи «Война и мир» С. Ф. Бондарчука и репродукцию картины «Военный совет в Филях» А. Д. Кившенко. Далее нужно было сравнить два изображения (кадр из фильма и репродукция картины) и ответить на вопросы.

1. Какое историческое событие, отраженное в названии картины А. Д. Кившенко, запечатлено на изображениях?

2. Найти четыре сходства изображений, позволяющие утверждать, что режиссер выстраивал сцену, опираясь на работу А. Д. Кившенко.

3. Указать три причины, по которым, на Ваш взгляд, режиссеру нужно было такое повторение.

Эталоны ответов (высокий уровень):

1. Военный совет в Филях.

2. 4 сходства изображений, позволяющие утверждать, что режиссер выстраивал сцену, опираясь на работу А. Д. Кившенко:

1	детали интерьера – икона в красном углу, покрытие лавок, шкаф с крестообразным креплением стекол, зеленая занавеска на окне, бревенчатая стена простой избы
2	композиция – расположение фигур, несколько сидящих и две стоящие фигуры
3	детали костюмов – красные ленты, золотые эполеты, белые лосины
4	общий колорит – слабоосвещенная комната простой избы с полужанавешенным окном, высвеченные светлые детали

3. 3 причины, по которым, на Ваш взгляд, режиссеру нужно было такое повторение.

1	продолжение культурной традиции / сохранение культурного кода
2	обращение к культурной памяти зрителей
3	утверждение впечатления о достоверности

Снижение оценки за ответы старшеклассников связывается с недостаточной способностью уловить символический характер режиссерского решения и подкрепить свои впечатления анализом средств выразительности:

Средний уровень – название исторического события, отраженное в названии картины А. Д. Кившенко, трактуется неточно (как обсуждение вопроса о возможности сдачи Москвы противнику или военный совет после Бородинского сражения), в сравнительной характеристике двух репродукций перечисляются 2 сходства изображений, позволяющие утверждать, что режиссер выстраивал сцену, опираясь на работу

А. Д. Кившенко. Указывается 1 причина, по которой, на взгляд старшеклассника, режиссеру нужно было такое повторение.

Низкий уровень – название исторического события, отраженного в названии картины А. Д. Кившенко, не определено, обе картины не вызывают эмоционального резонанса, сравнительная характеристика двух репродукций проводится формально (отсутствует желание их рассматривать и описывать).

Во втором задании по показателю «запас актуальных знаний и представлений о символическом характере художественно-образных средств выражения, связи формы и содержания в художественном произведении» (2) мы также использовали олимпиадные материалы (Региональный этап Всероссийской олимпиады школьников по предмету «Искусство» (Мировая художественная культура) 2016/2017 учебного года, 10 класс).

Предложены два произведения искусства, которые необходимо рассмотреть, и ответить на данные вопросы:

1. Напишите, каким историческим событием и образным воплощением какого исторического лица объединены эти произведения.

2. Определите и напишите, к каким видам изобразительного искусства относится каждое изображение.

3. Напишите, какие художественные средства, в том числе образы-символы, использует каждый художник, чтобы показать, что войско идет на верную гибель.

Эталоны ответов (высокий уровень):

1. Оба произведения посвящены походу князя Игоря на половцев, описанному в эпосе «Слово о полку Игореве».

2. Первое произведение – гравюра (В. А. Носкова), второе – живопись (картина Н. К. Рериха).

3. Образ-символ, используемый в обоих произведениях – солнечное затмение (войско погибнет), но диск солнца закрыт не полностью (Русь устоит). Возможное дополнение: в гравюре В. А. Носкова на заднем плане кружит воронья как образ грядущего поражения; в картине Н. К. Рериха преобладают темные тона, головы воинов опущены – они осознают тяжесть и неизбежность предстоящих сражений.

Средний уровень – определены историческое событие и историческое лицо, воплощенные в произведениях. Неточно определен вид изобразительного искусства в одном из представленных произведений (например, вместо «гравюра» дано определение «изображение, сделанное карандашом», вместо «живопись» – «изображение в красках» и т. п.). Определен образ-символ, используемый в обоих произведениях, однако пояснения сделаны скупо, без дополнений в ответах.

Низкий уровень – неправильно определены историческое событие и историческое лицо, воплощенные в произведениях, не даны определения видов изобразительного искусства в представленных произведениях, проявлено непонимание при анализе средств выразительности, имеющих символическое значение, оба произведения не вызывают эмоционального резонанса, отсутствует желание их описывать и рассматривать.

Ответы за оба задания суммируются, выводится средний балл по данному показателю.

Приведем описание диагностических заданий по *деятельностно-рефлексивному критерию*. При разработке задания по показателю «опыт эстетических суждений о произведении искусства» (1) мы ориентировались на тест Е. М. Торшиловой «Переименование картин» [180].

Суть теста заключается в том, что старшеклассникам предлагают дать названия (выбрать из нескольких вариантов) картинам, которые не входят в школьную программу и неизвестны им. Варианты названий подобраны по принципу: одно – описательно-сюжетное название, второе – эмоциональное, но противоположное художественному образу полотна и третье – соответствие образному строю. Выбор своих вариантов названий испытуемым нужно объяснить, обосновать, что именно в сюжетах картин и средствах их художественной выразительности доказывает этот выбор [180, с. 82–97]. Оценивание теста происходит следующим образом.

Высокий уровень – для названий всех репродукций выбран вариант «соответствие образному строю». Рассуждения старшеклассника, доказывающие его выбор, отличаются полнотой, доказательностью, опираются на понимание средств художественной выразительности.

Средний уровень – часть ответов относится к варианту «соответствие образному строю», часть – к варианту «сюжетное соответствие», часть может относиться и к варианту «противоположное по образу». Старшеклассник по-своему может объяснить и обосновать свой выбор, рассуждения опираются на знание средств художественной выразительности, хотя и трактуются субъективно.

Низкий уровень – большинство ответов относится к варианту «сюжетное соответствие». Объяснения данному выбору противоречивы и непоследовательны. Большинство ответов случайны, выбор вариантов не обоснован и никак не объяснен.

В соответствии с нашей тематикой мы предложили старшеклассникам следующие картины: А. А. Дейнека «Вечер. Патриаршие пруды», Е. Е. Моисеенко «Победа», П. А. Кривоногов «Капитуляция».

Композиция картины А. А. Дейнеки построена на образных контрастах: мрачное, суровое небо – и ослепительно белый снег; военный

патруль, в небе дирижабль, охраняющий город, – и дети, беззаботно играющие в хоккей. В авторском названии картины звучит горечь от того, что обычная мирная картина жизни оказалась «вписана» в суровую и тревожную «рамку» военного времени. В соответствии с образным строем картины возможны названия: «Жизнь продолжается», «Военное детство», «Мирный вечер во время войны» и пр.

Название картины Е. Е. Моисеенко также пронизано горечью потери, которая еще более остро переживается в момент победного завершения боя. В центре композиции два солдата: один умирает на руках у товарища. Его искаженная фигура вызывает ужас. Второй кричит, на лице – выражение горького отчаяния от потери товарища. В открытое окно сквозь яркую зеленую листву врывается солнце, подчеркивая радость жизни, торжество победы. Контраст светлых и темных оттенков, словно контраст радости и скорби, подчеркивает психологизм образов. В соответствии с образным строем картины возможны названия: «Цена победы», «Не вернулся из боя», «Вставай, однополчанин, бери шинель, пошли домой» и пр.

На картине П. А. Кривоногова изображены поверженный Берлин, красный флаг над горящим Рейхстагом, фашистские знамена под ногами советских солдат. Авторское название носит описательный характер (иллюстрирует исторический момент капитуляции фашистов перед советскими воинами). Однако эмоциональный пафос данной картины связан с радостью окончания войны, торжеством победы советских солдат, окончательным разгромом фашистов (что подчеркивает их жалкий, понурый вид). В соответствии с образным строем картины возможны названия: «Мы победили!», «Сегодня кончилась война», «Этот день Победы» и пр.

Следующим показателем по деятельностно-рефлексивному критерию является «проявление художественно-творческой инициативы и активности при участии в мероприятиях гражданско-патриотической направленности и создании продуктов собственного художественного творчества».

По показателю «проявление художественно-творческой инициативы и активности при участии в мероприятиях гражданско-патриотической направленности и создании продуктов собственного художественного творчества» (3) была проведена экспертная оценка портфолио старшеклассников, содержащих сведения об участии в мероприятиях гражданско-патриотической направленности разного уровня (школьного, муниципального, регионального, всероссийского).

Краткое содержание экспертной оценки портфолио. Старшеклассникам необходимо было представить свое портфолио с наличием

документов, подтверждающих участие в мероприятиях гражданско-патриотической направленности.

Экспертная оценка портфолио проводится следующим образом.

Высокий уровень – в портфолио присутствует более 5 грамот и благодарственных писем участия старшеклассника в мероприятиях гражданско-патриотической направленности разного уровня (школьного, муниципального, регионального, всероссийского).

Средний уровень – в портфолио присутствует не менее 3 грамот и благодарственных писем участия старшеклассника в мероприятиях гражданско-патриотической направленности разного уровня (школьного, муниципального, регионального).

Низкий уровень – в портфолио присутствуют 1–2 подтверждения участия старшеклассника в мероприятиях гражданско-патриотической направленности на уровне школы.

По данному показателю проводится также творческое задание следующего содержания.

Представьте, что Вы – директор недавно созданного туристического агентства. Приоритетное направление агентства – образовательный туризм. Составьте листовку рекламного характера для групп школьников, включающую информацию об истории города Асбеста, памятниках культуры (необходимо представить эту информацию увлекательно, так, чтобы обучающимся захотелось посетить эти места).

Результаты задания оцениваются следующим образом.

Высокий уровень – листовка рекламного характера включает в себя описание 5 основных памятников культуры города Асбеста. Дается полная характеристика истории создания данных памятников культуры, называются их авторы. Дается эмоциональное описание памятника, его социально-культурной значимости.

Средний уровень – листовка рекламного характера включает в себя описание не менее 3 основных памятников культуры города Асбеста. Дается полная характеристика истории создания данных памятников культуры, называются их авторы. Дается эмоциональное описание памятника, его социально-культурной значимости.

Низкий уровень – листовка рекламного характера, описание 2 основных памятников культуры города Асбеста. Характеристика истории создания данных памятников культуры состоит только в указании их названий.

Таким образом, мы выделили критерии и показатели, позволяющие определить уровни развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности, произвели отбор средств педагогической диагности-

ки. Прделанная работа позволила перейти к следующему этапу исследования, который непосредственно связан с апробацией разработанной нами методики развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности.

3.5. Содержание методики развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности

С учетом результатов диагностики, теоретических оснований и педагогического опыта для старшеклассников была разработана и реализована методика развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности.

Для реализации разработанной методики была разработана программа для классных руководителей «Искусство и вызовы времени», в основу которой заложена идея обращения к искусству в комплексе мероприятий по гражданско-патриотическому воспитанию старшеклассников, запланированных на школьном, муниципальном, региональном и всероссийском уровнях. Такое планирование позволяло осуществить взаимодействие субъектов образовательного процесса внутри школы с социокультурным окружением для вовлечения старшеклассников в культурную жизнь общеобразовательной организации и своего города.

Приведем некоторые примеры из плана программы на 2017–2018 учебный год (Приложение 2).

Так, планирование мероприятий предусматривало такое направление в работе со старшеклассниками, как их подготовку к участию в олимпиадах по предметной области «Искусство» на муниципальном, региональном и всероссийском уровнях. В обычной практике на олимпиады муниципального, регионального, а тем более всероссийского уровней выходят единицы школьников (или от какой-либо школы такие представители вовсе отсутствуют). В связи с этим, как правило, подготовка по разным предметным областям ведется только среди самых «продвинутых» в этих областях учеников (в частности, по предметной области «Искусство» – среди тех старшеклассников, кто собирается в дальнейшем поступать в вузы культурологического профиля). Мы построили работу таким образом, чтобы все ученики класса могли

познакомиться с типами олимпиадных заданий и с материалами прошлых олимпиад по предметной области «Искусство». Так, к олимпиаде муниципального уровня (октябрь 2017 г.) подготовка велась в виде решения задач олимпиадного типа в процессе проводимой нами диагностики развития интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности (в сентябре и начале октября 2017 г.). Диагностические задания (подробно описанные нами в параграфе 2.1) были связаны с гражданско-патриотической тематикой. Таким образом, в плане программы была заложена идея мотивации школьников как к участию в мероприятиях гражданско-патриотической направленности, так и к освоению разных типов олимпиадных задач по предметной области «Искусство», подходов к их оцениванию. Предусматривалось и дальнейшее поддержание возникшего интереса. В общий план были включены: олимпиада, спланированная на муниципальном уровне на октябрь 2017 г. и ее региональный этап на всероссийском уровне (февраль 2018 г.). Также план предусматривал вовлечение старшеклассников в конце учебного года в разработку викторин для обучающихся младших и средних классов на материале искусства гражданско-патриотической тематики.

В качестве своеобразной подготовки к мероприятию всероссийского уровня – к конкурсу «Родина в стихах» (ноябрь 2017 г.) было включено в план в конце октября 2017 г. внеурочное мероприятие в форме литературной гостиной «О мужестве, о подвиге, о славе». Мероприятие, где старшеклассники будут читать стихи о войне, ценно само по себе – предполагает яркие эмоции и интерес у его участников. Одновременно данное школьное мероприятие было спланировано как отбор участников для предстоящего всероссийского конкурса и подготовка к нему.

Аналогично в плане программы были соотнесены по датам мероприятий, подводящих старшеклассников к участию во всероссийском конкурсе патриотической песни (февраль 2018 г.): на муниципальном уровне на ноябрь 2017 г. был спланирован конкурс «Битва хоров», а на школьном уровне в декабре 2017 г. было спланировано внеурочное мероприятие на основе театрализации песни композитора В. П. Соловьёва-Седого и поэта А. И. Фатьянова «Где же вы теперь, друзья-однополчане». Данное мероприятие было включено в план по предложению классного руководителя, у которого в классе был потенциальный исполнитель песни – участник вокального школьного кружка (Матаков Дмитрий из 10-го класса МБОУ СОШ № 18). В театрализации песни на внеурочном мероприятии планировалось задействовать большое количество учеников класса. Одновременно это мероприятие мыслилось как

возможность подготовки талантливого вокалиста из данного класса к участию во всероссийском конкурсе патриотической песни.

Еще одним примером подобного планирования в разработанной нами программе может послужить подготовка к всероссийскому конкурсу «Школьное сочинение о Родине» (май 2018 г.). Для подготовки к этому конкурсу на школьном уровне было спланировано внеурочное мероприятие в форме написания эссе «Если б я был героем произведения» (февраль 2018 г.), которое предполагало участие всех старшеклассников экспериментальных классов. Авторов лучших эссе планировалось нацелить в дальнейшем на участие в муниципальном конкурсе исследовательских проектов «Исторические памятники России: снова в строю» (март 2018 г.) Примечательно, что данное мероприятие на уровне муниципалитета планировалось как конкурс коллективных проектов (что также предполагало участие как можно большего количества обучающихся). В качестве продолжения работы в этом направлении были запланированы: региональный конкурс исследовательских проектов «С чего начинается Родина?», «Война. Победа. Память» (апрель 2018 г.) и всероссийский конкурс «Школьное сочинение о Родине» (июнь 2018 г.).

В программе «Искусство и вызовы времени» были отражены мероприятия, запланированные на муниципальном уровне: экскурсия по городу «Город мой, Асбест» (декабрь 2017 г.), квест «Городской дозор» (январь 2018 г.). Данные мероприятия были направлены на обогащение старшеклассников знаниями о культурных достопримечательностях своего города. В дальнейшем эта работа стала основой при разработке воспитательных мероприятий для учеников младших и средних классов в своей школе, а также в процессе решения итоговых диагностических заданий.

Еще одно важное направление работы, получившее отражение в разработанной программе, – вовлечение старшеклассников в творческие задания по созданию мультимедийной продукции. При планировании этот вид деятельности обучающихся также был последовательно включен в мероприятия, проводимые на разных уровнях. На внутришкольном уровне включение таких заданий (индивидуально и в небольших группах) предполагалось во многие мероприятия первого полугодия (например, создание презентаций и слайд-фильмов при проведении литературной гостиной, виртуальной экскурсии). Для учеников, которым такого рода задания окажутся по душе, в плане на второе полугодие были предусмотрены такие мероприятия муниципального уровня, как конкурс на лучший проект виртуальной экскурсии «Великие российские ученые и их открытия», конкурс видеороликов

«Первые в космосе». На региональном уровне на второе полугодие были запланированы: конкурсы на лучший трейлер к фильму или книге современных авторов на историческую и гражданскую тематику, конкурс видеороликов «Твои, Россия, сыновья». В конце учебного года (июнь 2018 г.) старшеклассники могли реализовать свои интересы в этой сфере деятельности при спланированном участии старшеклассников в воспитательных мероприятиях для обучающихся 5–6-х классов (в разработке интернет-игр, электронных путеводителей, слайд-фильмов и пр.).

Комплексно планировалось и такое направление работы, как развитие критического мышления у старшеклассников при восприятии произведений искусства. На всех уровнях были запланированы мероприятия, связанные с дискуссионным обсуждением выставок современного искусства, телевизионных ток-шоу, современных фильмов, неоднозначно интерпретирующих исторические события. Так, на уровне школы на февраль 2018 г. были запланированы дискуссии «Они сражались за Родину» (на материале современных фильмов о войне) и дебаты «Есть ли место подвигу в современной жизни?» (с привлечением материалов современного искусства). На муниципальном уровне в апреле 2018 г. была спланирована конференция для школьников «“Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан”»: актуален ли этот лозунг сегодня?», подразумевавшая анализ и обсуждение современной художественной практики в условиях информационного давления со стороны западных СМИ. На региональном уровне возможность выразить свою гражданскую позицию предоставлялась старшеклассникам в конкурсе трейлеров к современным фильмам и книгам на историческую и гражданскую тематику (март 2018 г.).

Таким образом, мероприятия для реализации методики определялись авторской программой «Искусство и вызовы времени». В программу включены мероприятия с обучающимися всего класса, но предусмотрена дифференциация заданий по интересам старшеклассников в процессе подготовки мероприятий. Разнообразные творческие задания на этапе подготовки к мероприятиям предоставляли старшеклассникам возможность выбора способа участия в этих мероприятиях в соответствии с собственными интересами, возможностями, личными предпочтениями, стремлением к индивидуальной или групповой работе. При этом творческие задания соотносились с задачами этапов методики и используемыми на этих этапах формами и методами развития художественного интереса у старшеклассников к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности.

Этапы методики мы определили в соответствии со следующей логикой: от эмоциональной вовлеченности старшеклассников в восприя-

тие произведений гражданско-патриотической направленности (эмоционально-побудительный этап) – через понимание специфики художественной образности в отражении исторических и социокультурных явлений (познавательный-аналитический этап) – к активизации старшеклассников в выражении собственной гражданско-патриотической позиции в индивидуальных и коллективных продуктах творчества (инициативно-творческий этап). Каждый этап нацелен на решение определенных задач, связанных с разными стадиями развития художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности и соответствующих мотивационной направленности старшеклассников, и включает необходимые для решения этих задач формы и методы.

Эмоционально-побудительный этап. Главные задачи первого этапа – эмоциональная вовлеченность старшеклассников в восприятие произведений гражданско-патриотической направленности, актуализация личностных смыслов в общении с искусством, обращенным к социальным проблемам.

На первом этапе мы ориентировались на формирование у старшеклассников комплекса мотивов, определяющих привлекательность для них предлагаемой информации. Это мотивы увлеченности событийно яркими, эмоционально насыщенными занятиями, переживания успеха и удовольствия от выполнения творческих заданий (в том числе при реализации умений использовать интернет-технологии и ориентироваться в интернет-пространстве), активизации собственного жизненного, эмоционально-личностного опыта в общении с художественными образами – выразителями идей гражданственности и патриотизма.

При выборе методов и форм внеурочной деятельности мы учитывали данную мотивационную направленность первого этапа методики.

Методы, соответствующие поставленной задаче: метод эмоциональной драматургии занятия, метод уподобления герою произведения.

Метод эмоциональной драматургии занятия, связанный с разработкой эмоциональных планов занятия, направлен на организацию занятий – «событий», которые ведут к открытиям не только новой информации, но и новых граней своей собственной личности.

В плане воспитательной работы в общеобразовательной организации традиционно занимают значительное место классные часы и внеурочные мероприятия, посвященные событиям и героям Великой Отечественной войны: на примере величия народного подвига у современных старшеклассников, не знавших войны, воспитывается уважение к своему народу, к своей родине. Воспитательный эффект таких мероприятий напрямую связан с созданием атмосферы высокого гра-

дуся эмоций в переживании и осмыслении событий этого трагического периода в истории нашей страны. Продумыванию всех компонентов эмоциональной драматургии занятия в этом случае уделяется особое внимание.

Старшеклассники активно привлекались к разработке элементов эмоциональной драматургии таких мероприятий. Наиболее привлекательными для старшеклассников оказались творческие задания на тему проводимого мероприятия с использованием мультимедийных технологий.

Например, при подготовке мероприятий на патриотическую тематику старшеклассники получали следующие задания: подобрать видеоряд к песне военных лет (используя документальные фотографии, найденные в интернете), выбрать для показа на занятии краткий фрагмент фильма о войне, подходящий по сценарию мероприятия, создать видеоролик по материалам интервью, взятых у ветеранов войны и их внуков, создать презентацию историй из военного прошлого членов своей семьи и пр.

Такие задания старшеклассники выполняли в небольших группах, консультируясь с учителем. Включение подготовленных старшеклассниками фрагментов в общий сценарий мероприятия в качестве эмоциональных кульминаций порождало у них чувство сопричастности общему делу, давало дополнительные эмоциональные импульсы.

Так, группой старшеклассников (3 человека) к внеклассному часу, посвященному Дню Победы в Великой Отечественной войне, был подготовлен слайд-фильм к песне Е. И. Плотникова «И все о той весне». В качестве видеоряда старшеклассники подобрали репродукции, стараясь соотносить слова песни с сюжетами картин. Так, слова о ратном подвиге сопровождалась репродукциями таких картин, как: В. Е. Памфилов «Подвиг Гвардейцев Панфиловцев», А. А. Дейнека «Оборона Севастополя», П. А. Кривоногов «Защитники Брестской крепости», П. Т. Мальцев «Штурм Сапун-горы», П. А. Кривоногов «Поединок», И. В. Евстигнеев «На подступах к Москве», В. В. Шаталин «Битва за Днепр» и др. Лирическая линия сюжета песни была проиллюстрирована репродукциями: Г. М. Данилочкин «В землянке», Н. Бут «Во имя жизни», М. И. Самсонов «Сестрица», Б. Н. Дрыжак «Письмо с фронта». Слова о горечи поражений и потерь были проиллюстрированы репродукциями: Ф. П. Усыпенко «Ночной бой», Н. Я. Бут «Последние патроны», Б. М. Неменский «Последнее письмо», А. П. Горский «Без вести пропавший». Образ Победы в песне иллюстрировали репродукции: В. П. Фельдман «Родина», Д. К. Мочальский «Победа. Берлин», П. А. Кривоногов «Победа», В. Б. Таутиев «Освобождение Белграда

1944 года», А. М. Лопухов «День Победы», А. И. Китаев «Возвращение с Победой».

Еще одно творческое задание было связано с созданием видеоролика на тему «Первые в космосе». Прежде чем создать видеоролик, старшеклассники (в составе небольшой инициативной группы) провели опрос в виде интервью со своими одноклассниками, чтобы выяснить, знают ли их сверстники российских космонавтов, первыми полетевшими в космос. Были заданы следующие вопросы: «Знаешь ли ты какого-нибудь российского космонавта?», «В каком году был совершен первый полет в космос?», «Кому из космонавтов принадлежит знаменитая фраза, сказанная перед стартом, – “Поехали!”»? Далее группой старшеклассников был создан видеоролик. В начале видеоролика были представлены фрагменты взятых интервью, из которых понятно, что большинство опрошенных знают только одного космонавта (Юрий Гагарин), но при этом не могут назвать его отчество, путаются в ответах о том, в каком году он полетел в космос (1961 год), не знают, кому из космонавтов принадлежит фраза «Поехали!». Затем в видеоролике были показаны небольшие сюжеты о пяти космонавтах (Ю. А. Гагарин, В. В. Терешкова, Г. С. Титов, А. А. Леонов, В. М. Комаров). Видеоролик был показан на внеклассном часе, посвященном Дню Космонавтики, вызвал интерес и бурные обсуждения у одноклассников.

Задания старшеклассникам по подготовке мультимедийного материала дополнялись заданиями, связанными с исполнением художественных произведений гражданско-патриотической направленности. Продуктивной для таких внеурочных мероприятий оказалась форма литературной гостиной, где старшеклассники самостоятельно подбирали стихи и песни соответствующей тематики, представляли в презентациях истории их создания и сами исполняли эти произведения. Волнение выступающих, их живые эмоции в процессе выразительной декламации стихов, проникновенного, прочувствованного исполнения песен создавали эмоционально насыщенную атмосферу мероприятия.

Так, яркие эмоции вызвало исполнение старшеклассниками песен и стихов о войне в рамках литературной гостиной «О мужестве, о подвигах, о славе». В ходе литературной гостиной старшеклассниками исполнялись песни: «Вот солдаты идут» (музыка К. В. Молчанова, слова М. Г. Львовского), «На безымянной высоте» (музыка В. Е. Баснера, слова М. Л. Матусовского), «Офицеры» (из к/ф «Офицеры», музыка Р. М. Хозак, слова Е. Д. Аграновича). Между песнями звучали стихи: «Мужество» А. А. Ахматовой, «Я убит подо Ржевом» А. Т. Твардовского, «На носилках, около сарая» Ю. В. Друниной. Кульминацией стали выступление старшеклассника, который прочитал отрывок из

поэмы «Реквием» Р. И. Рождественского «Помните», и пение всем классом песни «День Победы» (музыка Д. Ф. Тухманова, слова В. Г. Харитонова) под фонограмму с исполнением Л. В. Лещенко. Чтение стихов, пение песен не только вызывали у старшеклассников особый эмоциональный подъем, но и вовлекали в переживание чувства гордости за тех, кто пал на полях сражений, кто, не сомневаясь ни секунды, шел в бой, защищая родные земли, отчий дом, свою семью. Благодаря такому эмоциональному проживанию сюжетов о войне, о том, что солдаты, теперь уже безымянные воины, отдавали жизни во имя Отчизны, сама идея «Самое лучшее и дорогое – Родина» перестала быть абстрактной для старшеклассников, возникло чувство личной сопричастности трагическому и героическому периоду в истории нашей страны.

На первом этапе реализуемой методики активизация школьной художественной самостоятельности стала действенным способом эмоционального вовлечения старшеклассников в восприятие произведений искусства гражданско-патриотической направленности.

В частности, на сцене школьного театра было представлено одно из сложных произведений на гражданско-патриотическую тему – «Василий Теркин» (автор А. Т. Твардовский). Старшеклассникам было интересно смотреть спектакль, в котором участвовали некоторые из их одноклассников. После просмотра театральной постановки старшеклассники делились своими эмоциями. Некоторые примеры высказываний: «Мне кажется, что Василий Теркин – весельчак и балагур. Его привлекательность в том, что любые трудности он переносит с юмором, подбадривая других, и это свидетельствует о стойкости, сильной воле и мужественности этого человека»; «На мой взгляд, главная черта характера Василия Теркина – любовь к родной стране. Он постоянно вспоминает о родных местах, которые так милы и дороги его сердцу. Становится понятно, что на войне он оказался не из-за желания повоевать, а ради жизни на земле»; «Больше всего меня привлекает в этом человеке его жизнелюбие, житейская смекалка, способность подбодрить своих товарищей в трудных ситуациях» и др.

Интересной для старшеклассников оказалась форма театрализованной постановки песенного сюжета (создание «зримой песни», где песню можно не только слушать, но и видеть, где тесно переплетается художественный и документальный материал). В подготовке таких инсценировок вызывался принимать участие практически весь класс. Те, кто обладал актерскими способностями, готовили саму театрализованную постановку, кто хорошо рисует, делали декорации, придумы-

вали костюмы, остальные, разбившись на небольшие группы, готовили сообщения об истории создания песни, композиторе, поэте.

Например, готовясь к театрализации песни композитора В. П. Соловьёва-Седого и поэта А. И. Фатьянова «Где же вы теперь, друзья-однополчане?», старшеклассники узнали, что ключевая фраза и интонация песни «Где же вы теперь, друзья-однополчане?» возникла у композитора В. П. Соловьёва-Седого после его встречи на крупной сибирской стройке с бывшими воинами, вспоминая о своих боевых товарищах, с которыми пройдены были все испытания и тяготы военной жизни. Вместе с поэтом А. И. Фатьяновым песня была написана осенью 1946 года.

Этот эпизод послевоенной встречи с воспоминаниями о фронтовых друзьях лег в основу театрализации песни, композиция которой выстраивалась на сопоставлении двух планов. Один план – небольшая (статичная) группа исполнителей роли рабочих в мирное время – бывших воинов. Другой план – театрализация сюжетов военного времени (бой, спасение раненых товарищей, перевязка ранений и пр.), которые сменяют друг друга, как воспоминания. Старшеклассники сами выбирали для себя роли, придумывали под эти роли небольшие сюжеты, обсуждали их на репетициях. Сама подготовка театрализации этой песни вызвала большой интерес у старшеклассников. Во время концертного исполнения «зримой песни» в зале стояла полная тишина. По глазам ребят было видно, что они проживают сюжет вместе с героями, что эта «негромкая» лирическая песня-воспоминание заставила их задуматься о том, что такое фронтовое братство, мужество и стойкость воинов, какой ценой досталась Победа нашему народу.

Метод уподобления герою произведения, связанный с актуализацией личностного опыта в художественном восприятии, также способствует эмоциональной вовлеченности в восприятие произведений гражданско-патриотической тематики.

К методу уподобления мы обращались на классных часах, вовлекая старшеклассников в творческие задания, основанные на своеобразном «примеривании» на себя сюжетов и образов произведений искусства, выражающих гражданско-патриотические ценности (например, театрализации фрагментов литературных произведений, проведение ролевых игр «Ожившая картина», «Если бы герои картин могли говорить», написание сочинений и эссе от имени героев произведений и пр.).

В частности, особый интерес у старшеклассников вызвала ролевая игра «Ожившая картина». В этой игре герои как бы «сходят» с полотна, показывают изображенное действие посредством театральной мини-постановки. Старшеклассниками была выбрана картина А. Д. Кившенко

«Военный Совет в Филях». В задачи ролевой игры входило: оживить историческое событие, повысить понимание ситуации, вызвать эмоциональное сопереживание. Игра проводилась в актовом зале. На сцене была воспроизведена композиция картины, сделаны соответствующие декорации, на экране представлена репродукция картины. В начале представления участники выполняли свои роли статично («за кадром» звучал голос, комментировавший происходящее событие, излагавший исторические факты, предшествующие ему, имена участников). Затем герои «оживали» и начинали дискуссию (частично для реплик героев был использован текст из романа Л. Н. Толстого «Война и мир»). После окончания дискуссии (знаменитой фразы Кутузова «С потеряннием Москвы не потеряна еще Россия») герои вновь замирали на своих местах, голос «за кадром» рассказывал о том, как болезненно и глубоко переживал тяжесть такой жертвы Кутузов (текст из исследования историка Н. А. Троицкого), на экране без звука демонстрировались фрагменты киноэпопеи Бондарчука «Война и мир» – кадры горящей в пожарах Москвы, оставляемой жителями, сражения под Бородино и грядущего бесславного поражения французской армии.

Метод уподобления герою произведения часто используется самими творцами, выстраивающими сюжет произведения на основе фантастического (или инсценированного) попадания героев в другое время, где они становятся активными участниками событий, как, например, в фильмах «Мы из будущего», «Рубеж», «Туман», «Портрет героя», «Обратная сторона луны». Именно такого рода фильмы в первую очередь вызвали у старшеклассников особый интерес и потребность в коллективных обсуждениях на классных часах их сюжетов и отраженных в них нравственных коллизий.

С обсуждения некоторых из этих фильмов началась работа новой рубрики классного сайта: активная переписка старшеклассников с обменом мнениями и впечатлениями от просмотров фильмов. Выложенная учителем информация в тематическом разделе «Фильмы поколения победителей» побудила старшеклассников к самостоятельному просмотру шедевров советского экранного искусства («Судьба человека», «Они сражались за Родину», «Летят журавли», «Офицеры»). Отзывы и высказывания обучающихся на сайте подтвердили, что эти фильмы до сих пор «в строю»: и сегодня вызывают живое соучастие у юных зрителей и являются камертоном в «настраивании» их гражданско-патриотических чувств.

Приведем примеры отзывов, оставленных в чате после просмотра фильмов. О фильме «Летят журавли»: «Я увидела войну глазами юной девушки, поняла, как трудно сделать правильный выбор в такой траги-

ческой ситуации, как тяжело переживать потом свою ошибку, сколько бед и поломанных судеб принесла война. Последние кадры фильма: это радость со слезами на глазах». О фильме «Судьба человека»: «До этого мне были неинтересны старые советские фильмы, а этот фильм задел за живое, хотя в нем нет никаких кинематографических эффектов. Безумие и жестокость войны не смогли убить душу в русском человеке, искалечили его физически, но не убили чувство собственного достоинства, способности к состраданию, желания жить, спасая других. Вот что такое “загадочная русская душа” – оставаться человеком, несмотря ни на какие испытания». О фильме «Они сражались за Родину»: «Фильм о подвиге рядовых солдат: о невыносимости боли от ран, вечном недосыпе, стыде за отступление перед солдатскими матерями, о страшной будничной повседневности смертей товарищей. Вечная память всем, кто погиб, защищая Родину. Спасибо им за мир и чистое небо!».

В дальнейшем участие в работе сайта, обмен информацией, предложения по поводу выбора фильма для следующего просмотра и обсуждения мотивировали старшеклассников к ознакомлению с пластом кинематографической продукции на гражданско-патриотическую тематику, зачастую проходившую мимо их внимания.

Познавательно-аналитический этап. Задача второго этапа связана с формированием представлений о символическом характере художественно-образных средств выражения и нелинейности отражения исторических и социальных явлений в содержании художественного произведения.

Задача данного этапа решалась с опорой на следующий комплекс мотивов в освоении предлагаемого материала старшеклассниками: вовлеченность в решение проблемных ситуаций в творческих заданиях на занятиях, удовлетворение от самостоятельных открытий в исследовании художественных закономерностей, возможность активного выражения своего мнения и оценки явлений современной художественной практики, связанных с гражданско-патриотической проблематикой.

Ведущим методом данного этапа стал метод постановки эмоционально-отношенческих задач, связанный с осмыслением идеи произведения, воплощенной с помощью художественных средств в его содержании.

Данный метод стал опорным во всех формах внеурочной деятельности второго этапа. В частности, общение в классном чате по поводу просмотренных фильмов гражданско-патриотической направленности перешло от эмоционального обмена впечатлениями на уровень размышлений о режиссерских трактовках исторических событий. Выбирая самостоятельно фильмы для просмотра и обсуждения на сайте,

старшеклассники чаще всего отдавали предпочтение современному кинематографу, в котором в последнее время достаточно интенсивно разрабатывается историческая и гражданско-патриотическая тематика. Среди фильмов, которые старшеклассники выбрали для самостоятельного просмотра, оказались как фильмы, выражающие идею гордости за свою страну, силу духа народа и его лучших представителей («Адмирал», «Легенда 17», «Т-34», «Битва за Севастополь», «Время первых», «Экипаж», «Движение вверх»), так и фильмы, чей выход в прокат вызвал неоднозначные мнения в обществе (как, например, фильмы «Матильда», «Левиафан», «Текст», «28 панфиловцев»).

Например, о фильме «Текст» старшеклассник высказал следующее: «Я захотел посмотреть фильм, потому что читал книгу, и очень разочарован. Не могу понять, как можно было так перевернуть сюжет, показав полицейского Хазина – наркоторговца, эгоиста и изменника – милым и любящим парнем, который весь такой хороший, и как же мог с ним так поступить главный герой! Главный герой Илья в книге – воспитанный, умный, романтичный, а в фильме показан, как беспечный эгоист, да еще и туповатый. Это режиссер так свою оригинальность демонстрирует?». Другое высказывание: «Книгу не читал, а фильм мне понравился. Внимание приковано до самого финала, было интересно узнать, чем дело кончится».

Споры, возникшие на сайте при обсуждении фильмов, были продолжены на классных часах и помогли привести старшеклассников к осознанию специфики художественной образности, в частности к пониманию того, что экранизация литературных произведений – это не иллюстрация книги, а новое произведение, в котором выражена позиция другого автора – режиссера фильма. Аналогично сюжет произведения не является простой иллюстрацией жизненных, в том числе исторических, событий. Произведения искусства, даже созданные по мотивам реальных событий, отражают личный опыт автора, его субъективно окрашенные представления о мире, его собственную систему ценностей. Чем талантливее и харизматичнее автор произведения, тем реальнее и эмоционально убедительнее воспринимается созданный им художественный мир.

Проведение внеурочных занятий в форме дискуссии требует особых усилий от учителя, поиска и применения таких способов и приемов, которые учат школьников не только формулировать свою позицию, но и учитывать другие мнения, выстраивать общение в диалоге. Для педагога как носителя принятой обществом позиции важно четко эту позицию формулировать, представлять доказательные аргументы ее правоты. При этом важно давать школьникам возможность свобод-

ного выражения своего мнения, не оценивая его как правильное или неправильное.

Приведем в качестве примера дискуссионное обсуждение фильма «Матильда». В начале дискуссии педагог обозначил причину неоднозначного отношения к этому фильму в обществе. Николай II – очень спорная фигура в российской истории: для кого-то Николай II – святой, для кого-то – кровавый, для кого-то – тот властитель, который допустил разрушение великой державы. В основе же данного фильма – сюжет, связанный с личной жизнью царя. Здесь он предстает как обычный человек, давший волю своим чувствам. Это и будет в центре обсуждения. Далее учитель дал возможность школьникам высказаться по поводу этого сюжета, а после зачитал несколько писем Николая II к своей жене, подчеркнув, что интрига, описанная в фильме, произошла в жизни царя до того, как он вступил в законный брак. Старшеклассники сами сделали вывод о том, что письма жене, которые царь писал практически каждый день, характеризуют его как любящего мужа и безупречного семьянина (а о его роли в российской истории надо снять другой фильм).

В нашей практике хорошей идеей оказалась организация учителем тематического раздела «Фильмы поколения победителей» (как указывалось выше), где каждый раз выкладывался тот фильм советского периода, который по сюжету был близок обсуждаемому на данный момент современному фильму. Таким способом педагог вовлекал старшеклассников в диалог на основе сравнения художественных произведений. Эффективность такого приема позиционирования педагогом своего мнения подтверждается приведенными выше высказываниями старшеклассников в чате.

Старшеклассники с интересом вовлекались в дискуссионные обсуждения не только фильмов, но и популярных телевизионных шоу, выставок современного искусства, особенно тех, где достижения отечественной культуры и исторические события представлены в неоднозначных, спорных трактовках.

Во многих случаях привлекательными для старшеклассников оказались игровые приемы ведения дискуссии. В качестве примера можно привести дискуссионное обсуждение на внеклассном занятии эпатажного граффити Покраса Лампаса «Супрематический крест», размещенного летом 2019 года на пл. 1-й Пятилетки Уралмаша. После того, как старшеклассниками были высказаны разные точки зрения по поводу данной эпатажной акции современного художника-каллиграфиста, педагог применил игровой прием. Участникам спора было предложено поменяться ролями: примерить на себя позицию своих оппонентов и

найти аргументы, противоположные своей точке зрения. В результате команда противников акции Покраса Лампаса выдвинула шутливые и остроумные предположения о «пользе» (в кавычках) его художества для жителей Екатеринбурга, что лишь подчеркнуло надуманную пафосность данной арт-затеи. Педагог усилил эту позицию, продемонстрировав фрагменты документального фильма об арт-объектах Марата Гельмана в Перми (размещенных на улицах города в 2011 году) с критическими высказываниями жителей города на эту тему.

Для организации дискуссии на внеурочном занятии использовался прием создания проблемной ситуации, связанной с содержанием обсуждаемых артефактов (например, «“Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан”»: актуален ли этот лозунг сегодня?», «Я – патриот! Я – патриот?», «“Что такое счастье?”: “подсказки” массовой культуры», «Есть ли место подвигу в современной жизни?» и т. п.).

Примером может послужить обсуждение на классном часе выпуска ток-шоу «60 минут» от 27 декабря 2019 года (ведущие: Ольга Скабеева и Евгений Попов). На классном часе было заявлено обсуждение на тему «Разведчики или террористы?». Были продемонстрированы фрагменты телевизионной дискуссии о наших разведчиках П. А. Судоплатове и Н. И. Кузнецове, которые были представлены одним из историков как террористы. Н. И. Кузнецов является уральцем, поэтому старшеклассники эмоционально отреагировали на данную дискуссию: приводили доводы, что в их понимании значит террорист и что значит разведчик. После обсуждения данного выпуска старшеклассники подготовили встречу с обучающимися МБОУ СОШ № 22 им. Н. И. Кузнецова г. Асбеста и посетили музей, посвященный Н. И. Кузнецову, который создан в общеобразовательной организации. В конце встречи был организован совместный просмотр фильма о Н. И. Кузнецове.

В дальнейшем дискуссионные обсуждения увлекли старшеклассников, в этом формате было проведено немало внеурочных мероприятий. В подобных дискуссиях старшеклассники учились выражать и отстаивать свою точку зрения, формулировать собственное мнение, соотносить его с позицией авторов художественных произведений, а также с высказываниями одноклассников. Дискуссионное общение продолжалось в социальных сетях с активной перепиской – обменом мнениями, предложениями по поводу выбора явлений современного искусства, связанных с исторической и гражданской тематикой, для следующего коллективного обсуждения.

В дополнение к дискуссиям в социальных сетях и на классных часах для старшеклассников были проведены конкурсы: на лучший

трейлер о фильме и книге современных авторов на историческую и гражданскую тематику («Библио-кросс» и «Фильмотека»). По условию конкурсов старшеклассникам нужно было выбрать наиболее яркие, на их взгляд, произведения современного искусства (фильм и книгу) и создать к ним трейлеры: кратко отразить эмоционально-отношенческую задачу, поставленную автором, выразить свое мнение, используя в трейлере такие художественные средства, как монтаж фрагментов фильма, создание рисованного мультфильма с комментариями сюжета и пр. Конкурс вызвал большой интерес у старшеклассников, мотивировал их на самостоятельное изучение событий истории, легших в основу произведений, открыл возможности для позиционирования своей точки зрения на явления современного искусства, обращенного к историческим и гражданским темам.

Так, на конкурс было представлено более 10 работ. Трейлеры были созданы по таким фильмам, как: «Мы из будущего», «Время первых», «Легенда № 17» и др. Члены жюри отметили трейлер группы старшеклассников по фильму «Союз Спасения». Трейлер был сформирован из фрагментов фильма. В том, какие именно фрагменты отобрали создатели трейлера, ясно прослеживались основной пафос фильма и отношение к его идее самих старшеклассников (были выбраны фрагменты, состоящие из реплик героев: «Там люди умирают, там русские стреляют в русских»; «Жестокость они могут простить, слабость – не простят никогда», «Милосердие – не слабость. Это право сильного»; «Если государя можно силой убедить, то какой он государь?»; «Бить нужно сейчас, князь! У России такого шанса еще лет сто не будет»; «С нами Бог, закон и правда!»). Также для трейлера были отобраны эпизоды, передающие моменты наибольшего напряжения: замершие на мгновение перед началом атаки лица с выражением надежды на то, что свои не будут стрелять в своих, глаза тех, кто находится на площади, когда проливается первая кровь... В качестве эпиграфа были использованы строки из стихотворения А. А. Галича «Петербургский романс» («...И все так же, не прощя, век наш пробует нас – смеешь выйти на площадь в тот назначенный час?! Где стоят по квадрату в ожиданьи полки – от Синода к Сенату, как четыре строки...»). Стихи звучали под музыку, популярную среди старшеклассников и не использованную в фильме, что также выражало отношение их к сюжету как актуальному и в наши дни.

Дискуссионные обсуждения явлений современного искусства (нередко спорных и эпатажных в их трактовках отечественной истории) повлекли за собой и более внимательное отношение старшекласс-

сников к художественным воплощениям гражданско-патриотической тематики в произведениях советской классики.

Продуктивной в этом плане оказалась форма виртуальной экскурсии в музее изобразительного искусства. Экскурсоводами в виртуальной экскурсии по музею выступали сами старшеклассники, которые выбирали произведения изобразительного искусства гражданско-патриотической направленности и готовили краткие аннотации к ним. В процессе знакомства с историей создания картины, анализа ее композиции, графических и цветовых решений в воплощении характера героев, эмоционального погружения в образный строй произведения старшеклассники с увлечением постигали символический характер художественно-образных средств выражения, раскрывали смыслы композиционных решений в воплощении художественных образов.

Такое заинтересованное погружение в смыслы картины произошло не сразу. Сначала старшеклассники подошли к выполнению задания несколько формально: готовили рассказы в основном об истории создания картины, проговаривали тексты, скачанные из интернета. Однако на первом же внеурочном мероприятии, проводимом в такой форме, возникла примечательная ситуация. Старшеклассник подготовил рассказ об известной картине К. Петрова-Водкина «Смерть комиссара» и выразил свое мнение о воплощенном в ней образе. Ученик, подготовивший небольшой доклад, не стал пересказывать факты об истории создания картины, не стал повторять фразы о пафосе совершенного подвига, горечи утраты, связанной с образом умирающего на руках бойца товарища (то, что школьники уже слышали ранее об этой картине на уроках искусства). Он сделал акцент на обыденности этого сюжета в ситуации войны. «Так всегда происходит на войне: солдаты делают свою тяжелую и смертельно опасную работу. Смерть – часть этой работы, на нее никто не обращает внимания. Даже песня есть такая: отряд не заметил потери бойца». Старшеклассник увидел в картине нарочитое отсутствие какого-либо пафоса: просто умирает человек на поле брани, солдаты, оставшиеся в живых, продолжают бежать вперед, выполняя свою боевую задачу. Даже солдат, поддерживающий комиссара, выглядит очень просто и спокойно – ни стеснения, ни гнева. Именно эта страшная обыденность войны поразила ученика, и он сумел в своем докладе донести эту мысль до класса, рассказать о своем впечатлении от предельной честности картины, ее страшной правде о безжалостных и бесчеловечных буднях войны.

После этого выступления, эмоционально затронувшего одноклассников, виртуальные экскурсии проводили несколько раз по их собственной инициативе. Старшеклассники стали обращаться к картинам,

которые они не изучали на уроках искусства, пытаясь раскрыть подтексты сюжетов. Интересен был доклад о картине Ю. П. Кугача «Летом 1941», где выступающий анализировал не бросающиеся в глаза детали, выражающие горечь отступления (даже речь свою начал со слов: «Я задумался, почему нельзя назвать эту картину “Весной 1945”, ведь сюжет вполне мог бы подойти к любой дате войны: деревенская женщина угощает молоком солдат, проходящих через ее деревню...»).

Эмоциональным стал и рассказ о картине В. Е. Попкова «Шинель отца», в которой ученица увидела «безжизненные, похожие на сломанных манекенов фигуры вдов за спиной героя картины», почувствовала и сумела рассказать о своем сочувствии герою картины, который обобщенно представляет образ целого поколения, выросшего без отцов. Закончила она свое выступление под звучание фрагмента песни «Дети войны».

Многие в классе с увлечением отнеслись к заданиям, связанным с погружением в скрытые смыслы и подтексты в композициях картин, сюжетов художественных произведений. Для многих стало открытием, что необязательно прибегать к эпатажным и шоковым эффектам, чтобы передать в художественных образах ужасы войны. Не менее сильными могут быть впечатления от размышлений над простыми и обыденными, на первый взгляд, сюжетами, но обобщенными с помощью художественных средств до символов эпохи.

Форма виртуальной экскурсии в дальнейшем была использована для знакомства с мемориальными комплексами. Подготовка аннотаций часто перерастала в небольшие исследовательские проекты, в которых обучающиеся осмысливали авторскую идею в образных обобщениях и метафорах, анализировали смысловую наполненность художественной формы.

Так, интерес вызвало исследование символического обращения к образу меча в композициях знаменитых мемориальных комплексов Е. В. Вучетича («Перекуем мечи на орала», «Родина-мать зовет в Волгограде, «Воин-освободитель» в Берлине).

Сильное эмоциональное воздействие на старшеклассников оказали скульптурные образы-символы, посвященные жертвам нацистских лагерей (мемориалы на месте детских концлагерей: «Красный берег» в Белоруссии, Саласпилс в Латвии, памятный монумент «Трагедия народов» в московском парке Победы и др.). Своеобразным символом современной информационной войны старшеклассники назвали факт обсуждения латвийскими властями вопроса о превращении территории мемориала концентрационного лагеря Саласпилс в парк развлечений и прогулок.

Инициативно-творческий этап. На данном этапе задача развития художественного интереса решалась через активизацию у старшеклассников способности выражения собственной гражданско-патриотической позиции в индивидуальных и коллективных продуктах творчества.

В решении данной задачи мы опирались на комплекс социальных мотивов, актуальных для старшеклассников: стремление дать оценку событиям, происходящим в действительности, разобраться в своих правах и обязанностях как граждан страны, позиционировать в группе сверстников свои социально ориентированные убеждения, а также потребность в творческой самореализации в процессе социального взаимодействия с окружающими и активного участия в жизни общества.

Ведущим на данном этапе стал метод индивидуальных и коллективных творческих проектов.

В частности, проектом стала разработка коллективно-творческого дела «Мы будем помнить всегда», посвященного Дням воинской славы (освобождение Ленинграда от фашистской блокады 27 января, окончание Сталинградской битвы 2 февраля, День защитника Отечества 23 февраля, победа в Ледовом побоище под предводительством Александра Невского 18 апреля, день Победы в Великой Отечественной войне 9 мая, победа в Полтавском сражении 10 июля и первая морская победа русского флота 9 августа – под командованием Петра I, разгром немецко-фашистских войск в Курской битве 23 августа, день Бородинского сражения 8 сентября, победа русской эскадры под командованием Ф. Ф. Ушакова 11 сентября). Готовя информацию по каждой дате, класс разделился на группы. К каждой дате были подобраны произведения разных видов искусства, посвященные этим событиям, представлены подробные анализы их образной символики. После презентации материалов командами было создано единое электронное пособие по воспитательной работе с обучающимися 5–6-х классов.

Особый интерес у старшеклассников вызвала работа над коллективным проектом «Исторические памятники России: снова в строю». Так же, как и в работе над предыдущим проектом, класс разделился на несколько групп, каждая из которых готовила информацию о памятниках, которые в наши дни подверглись полному или частичному разрушению в результате актов вандализма. Задачей исследований было раскрыть образно-символическое значение этих памятников, закрепляющих в поколениях не только воинские подвиги, вехи исторического развития страны и ее культурные достижения, но и духовные основы русского мира: благородство, великодушие, способность к самопожертвованию ради защиты и процветания родной земли, идеалов правды и справедливости, воля к победе, сила духа, творческая мысль.

Так, в проекте описана судьба памятника «Комсомольцам 1920-х років», разрушенного украинскими активистами в 2015 году. Мону-мент воплощал образ Павки Корчагина – главного героя романа Николая Островского «Как закалялась сталь» и посвящен комсомольцам 1920-х годов, молодежи Украины, которая принимала участие в гражданской войне 1918–1921 годов, послевоенном восстановлении народного хозяйства. Такая же участь постигла обелиски «Жертвам войны» в честь погибших в Великую Отечественную войну грузинских воинов (под видом переноса разрушен в 2012 г.) в Грузии, «Самолет Ту-104», являвшийся достопримечательностью и гордостью города Ишимбая (уничтожен в 2005 г.) и др.

Итоговые выступления по презентации проекта показали понимание старшеклассниками художественной символики этих произведений, а также символического смысла в стремлении уничтожить эти памятники в развернувшейся информационной войне стран Запада с русским миром, попытках нивелировать исторические и культурные достижения России.

Погружение старшеклассников в актуальные проблемы современных социокультурных реалий усилило их интерес к разработке социально значимых художественно-творческих проектов и их реализации в практике воспитательной работы школы. Так, на базе разработанных старшеклассниками проектов была сформирована серия занимательных воспитательных мероприятий для обучающихся 5–6-х классов: квесты «Вспоминая те дни», «Они сражались за Родину» (на знание художественных произведений о Великой Отечественной войне), виртуальные экскурсии «Великие российские ученые и их открытия», «Дорогами музеев» (связана с рассказом об архитектурных музеях), а также «Городской дозор» (связан с поиском информации о памятниках истории и культуры своего города), игра-лото «Великие спортсмены – гордость России», электронный путеводитель «Прогулки по Асбесту: скульптуры на улицах нашего города», интернет-игра «Образы великих поэтов России в жанре портрета».

Продолжением работы над художественно-творческими проектами стало участие старшеклассников в разработке олимпиадных заданий школьного уровня по предметной области «Искусство» для обучающихся начального общего и основного общего образования (4-х, 5-х, 6-х классов). Задания разрабатывались на материале искусства гражданско-патриотической направленности и были представлены разными типами: на выявление фактологических знаний о произведениях данной тематики и их авторах; на умение анализировать художественно-образную символику, средства художественной выразитель-

ности; на способность к эстетическому суждению и оценке позиции автора в трактовке исторических событий; на умение выразить собственную гражданско-патриотическую позицию в творческой деятельности. Все разработанные задания были проведены на практике: либо включены в пакеты заданий школьных олимпиад, либо использованы для подготовки к олимпиадам обучающихся начального общего и основного общего образования на уроках искусства.

В конце учебного года после завершения полного цикла реализации методики у старшекласников проводились контрольные диагностические задания. Задания были разработаны по тем же диагностическим методикам, что и на начальном этапе исследования. Оценивание диагностических заданий производилось по разработанным критериям. В диагностические задания были частично внесены произведения искусства, которые обучающиеся осваивали по программе внеурочной деятельности «Искусство и вызовы времени».

Так, по показателю эмоционально-мотивационного критерия «эмоциональная отзывчивость на художественные образы – выразители гражданско-патриотических идей, восприимчивость национального колорита произведения, его принадлежности к родной культуре» старшекласникам предлагалось рассмотреть шесть художественных произведений художника А. А. Дайнеко («Оборона Севастополя», «Десант», «Сбитый ас», «В оккупации», «Окраина Москвы», «Сгоревшая деревня»). Некоторые произведения из этого ряда являются хрестоматийными (например, «Оборона Севастополя»), а с некоторыми старшекласники познакомились в ходе проведенных мероприятий в рамках авторской программы. В ответах многие из них смогли назвать фамилию, имя, отчество художника, дать точные названия произведений, а также сформулировать свое отношение к художественным образам, подтвердить свои впечатления ссылками на средства художественной выразительности.

По следующему показателю эмоционально-мотивационного критерия «стремление интерпретировать ценностное содержание произведений искусства гражданско-патриотической тематики, понимание их социальной значимости» старшекласникам были представлены репродукции произведений художника И. М. Тоидзе («Во имя мира», «За Родину-мать!»). Картины этого художника воплощали образ Родины-матери (наиболее известная его работа «Родина-мать зовет!» не была представлена в задании). Уловить лиричность, проникновенность, глубоко личную для автора значимость этих обобщенных собирательных образов и выразить это в своих высказываниях составляло основную идею задания. Многие старшекласники смогли справиться

с этим заданием, сформулировав в ответах свое понимание пафоса этих произведений, призывавших к защите от врага самого дорогого, лично значимого для каждого человека, а также смогли установить общность этих образов с известным плакатом.

Задания по показателю *образно-содержательного критерия* «наличие эмоционально-образного тезауруса – знание исторических событий и выдающихся деятелей Отечества, воплощенных в произведениях искусства» включали репродукции картин, многие из которых старшеклассники анализировали в своих исследовательских проектах на формирующем этапе опытно-поисковой работы. Это давало им ориентиры при выполнении задания.

Для диагностического задания в форме игры-лото были разработаны тематические ряды, также частично учитывавшие полученные знания.

Так, образ Николая Лобачевского, российского математика, одного из создателей неевклидовой геометрии, деятеля университетского образования и народного просвещения, представили следующие произведения искусства: бюст Н. И. Лобачевскому в г. Казань, скульптора М. Диллон; портрет художника Л. Д. Крюкова, резцовая гравюра с портрета В. В. Щеголькова, памятная доска с бронзовым барельефом Н. И. Лобачевского скульптора Т. Г. Холуевой.

Образ Ивана Поддубного, одного из самых выдающихся профессиональных борцов мира, который неоднократно выигрывал «чемпионаты мира» по классической (греко-римской) борьбе среди профессионалов, включая самый авторитетный из них – в Париже (1905–1908), представили следующие произведения искусства: бюст скульптора В. П. Попова «Иван Поддубный», памятник скульптора М. М. Плохоцкого «Иван Поддубный», кадр из фильма режиссера Г. И. Орлова «Поддубный», фото неизвестного автора «Поддубный».

Образ Германа Титова, советского космонавта, первого человека, совершившего длительный космический полет (более суток), второго советского космонавта, второго человека в мире, совершившего орбитальный космический полет, представили следующие произведения искусства: памятник скульптора С. Г. Щербакова «Герман Титов», бюст, расположенный возле лица № 1 города Краснознаменска, портрет Т. Г. Атамановой «Г. С. Титов», фото Г. С. Титова с автографом в Пятигорском краеведческом музее.

Задание предполагало не столько демонстрацию знаний точных названий произведений и имен их авторов, сколько рассуждения старшеклассников о воплощении образов этих деятелей как символов достижений отечественной истории и культуры.

По *деятельностно-рефлексивному критерию* наряду с предоставлением портфолио об участии в мероприятиях гражданско-патриотической направленности старшеклассникам было дано задание, тип которого также был ими освоен в процессе реализации программы. Необходимо было составить описание картины для проведения экскурсии в виртуальном музее (выбрать из нескольких предложенных репродукций картину на гражданско-патриотическую тематику). Сама форма диагностического задания была понятна старшеклассникам и встречена с интересом.

Поддержка инициативы старшеклассников в разработке художественно-творческих проектов гражданско-патриотической направленности на уровне класса и общеобразовательной организации стимулировала их интерес к участию в мероприятиях городского, муниципального, всероссийского, международного уровней. Старшеклассники, в классах которых проводились занятия по программе внеурочной деятельности «Искусство и вызовы времени», стали постоянными участниками театрализованных праздников ко Дню города, конкурсов и смотров художественной самодеятельности, акций и проектов социальной направленности, проявили инициативу в создании видеороликов о родном городе и своей школе. Обучающиеся этих классов были отмечены: Благодарностями и Почетными грамотами главы города за участие в международных конкурсах «Родина в стихах», «Стенгазета. Плакат», «Рисунок о Родине», во всероссийских конкурсах «Патриотическая песня», «Школьное сочинение о Родине», «Мой край. Моя страна». Грамотами было отмечено участие в областных конкурсах: фотографий «Мой прадед», стихов «Символы России», разработку экскурсии «Покажи Россию». Грамоты и благодарности были получены за участие в областных и муниципальных конкурсах исследовательских проектов «С чего начинается Родина?», «Война. Победа. Память», видеороликов «Твой, Россия, сыновья», конкурсах художественной самодеятельности: «Битва хоров», «Салют Победы не померкнет», муниципальном творческом фестивале «Голос молодежи».

Эти достижения подтверждают эффективность разработанной и реализованной на практике методики развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности.

Выводы по третьей главе

На основании проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Уточнено понятие «развитие у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности» как педагогический процесс, направленный на ценностно-смысловое избирательное отношение к художественным явлениям, позиционирование своих убеждений в суждениях о произведениях искусства и в продуктах собственного художественного творчества.

2. Раскрыты возможности внеурочной деятельности для выбора предпочтительных для каждого старшеклассника способов выражения художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности в соответствии с разными стадиями развития этого процесса: на стадии перевода любопытства в любознательность (эмоциональной вовлеченности в освоение предлагаемого материала) – доминирование форм, связанных с художественным исполнением, вовлечение обучающихся в творческие задания по созданию мультимедийной продукции к мероприятиям гражданско-патриотической тематики; на стадии познавательной активности (формирования представлений о символическом характере художественно-образных средств выражения) – акцентирование форм, включающих дискуссионные обсуждения произведений гражданско-патриотической направленности прошлого и современности, решение на занятиях задач олимпиадного типа, раскрывающих символику художественных образов; на стадии мотивационной направленности (творческой самореализации в процессе социального взаимодействия с окружающими и активного участия в жизни общества) – вовлечение старшеклассников к участию в конкурсах, проектах, мероприятиях гражданско-патриотической направленности разного уровня, доминирование творческих заданий, связанных с разработкой воспитательных мероприятий для обучающихся на уровне начального общего и основного общего образования.

3. Обоснована целесообразность решения проблемы развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности с позиций личностно ориентированного, культурологического, деятельностного подходов и соответствующих им принципов, что обеспечивает личностную вовлеченность старшеклассников в транслируемые ценности культуры и их критическое осмысление,

проявление художественно-творческой инициативы в выражении идей гражданственности и патриотизма.

4. Определено, что этапы методики развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности во внеурочной деятельности выстраиваются в соответствии со следующей логикой: от эмоциональной вовлеченности старшеклассников в восприятие произведений гражданско-патриотической направленности (методы эмоциональной драматургии занятия, уподобления герою произведения) – через понимание специфики художественной образности в отражении исторических и социокультурных явлений (методы постановки эмоционально-отношенческих задач, создания проблемных ситуаций, размышления об авторских трактовках исторических и социокультурных событий в художественных произведениях) – к выражению художественного интереса к произведениям гражданско-патриотической направленности (с помощью методов исследовательских и художественно-творческих проектов, образного моделирования и визуализации социально ориентированных убеждений в продуктах творчества).

5. Разработан диагностический инструментарий: критерии (эмоционально-мотивационный, образно-содержательный, деятельностно-рефлексивный), показатели, определены их уровневые характеристики для оценки развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности, подобраны диагностические методики, в дополнение к ним разработаны диагностические задания.

Перспективы исследования связаны с совершенствованием подготовки специалистов учебно-воспитательной работы по реализации потенциала искусства в патриотическом и гражданском воспитании старшеклассников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акишина, Е. М. Перспективы развития дополнительного образования художественной направленности в соответствии с вызовами времени / Е. М. Акишина, Е. П. Олесина, О. И. Радомская // Педагогика искусства. – 2017. – № 4. – С. 9–17.
2. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – Москва, 1995. – 496 с.
3. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – Москва : Просвещение, 1964. – 302 с.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград, 1969. – 288 с.
5. Арндачук, И. В. Психология профессионализма в научно-педагогической деятельности / И. В. Арндачук. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2006. – 124 с.
6. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – Москва : Архитектура-С, 2012. – 392 с.
7. Арутюнян, Э. А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности / Э. А. Арутюнян. – Ереван : Изд-во АН Армян. ССР, 1979. – 268 с.
8. Бакушинский, А. В. Художественное творчество и воспитание / А. В. Бакушинский ; сост. Н. Н. Фомина, Т. А. Копцева. – Москва : Карапуз, 2009. – 420 с.
9. Банников, В. Н. Педагогические условия развития художественного интереса, художественно-творческой активности учащихся на занятиях изобразительного, народного, декоративно-прикладного искусства : теоретико-ориентированная монография / В. Н. Банников. – М. : Изд-во НОО МО РФ, 2004. – 160 с.
10. Банфи, А. Философия искусства / А. Банфи ; пер. с итал. Г. М. Смирнова. – Москва : Искусство, 1989. – 384 с.
11. Барышева, Т. А. От художественного интереса к художественному интеллекту. Диагностика творческого развития ребенка в музейной среде : учеб.-метод. пособие / Т. А. Барышева ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : [б. и.], 2011. – 111 с.
12. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М. М. Бахтин. – Москва : Худож. лит., 1975. – 502 с.
13. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. – Москва : Искусство, 1986. – 445 с.
14. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2005. – 208 с.

15. Богословский, В. И. Информационные потребности студентов педагогического вуза и учителей в контексте профессиональной (информационной) культуры и компетентности / В. И. Богословский, В. А. Извозчиков, Е. В. Каширина // Наука и школа. – 1999. – № 6. – С. 35–40.

16. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 42–54.

17. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 24–28.

18. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва : Советская энциклопедия, 1972. – Т. 10. – 592 с.

19. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.

20. Бондарева, Н. И. Развитие у школьников системных представлений о культуре поведения на основе полихудожественного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. И. Бондарева ; Ростов. гос. пед. ун-т. – Астрахань, 2003. – 268 с.

21. Бондаревская, Е. В. Воспитание как возрождение человека культуры / Е. В. Бондаревская // Основные положения концепции воспитания в изменяющихся условиях. – Ростов-на-Дону, 1994.

22. Борев, Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – 4-е изд. доп. – Москва : Политиздат, 1988. – 496 с.

23. Бородина, Е. Н. Наследие : метод. рекомендации по нравствен.-патриотич. воспитанию детей в худож.-игровой деятельности / Е. Н. Бородина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2016. – 140 с.

24. Бородина, Е. Н. Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей в полихудожественной деятельности : монография / Е. Н. Бородина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2015. – 196 с.

25. Братченко, С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. – Москва, 1999. – 142 с.

26. Буйлова, Л. Н. Дополнительное образование в современной школе : метод. пособие / Л. Н. Буйлова, Н. В. Кленова. – Москва : Сентябрь, 2005. – 192 с.

27. Буров, А. И. Эстетическая сущность искусства / А. И. Буров. – Москва : Искусство, 1956. – 214 с.

28. Быков, А. К. Историческая реконструкция. Проблемы решения на примере реконструкции русского средневекового костюма /

А. К. Быков. – URL: http://www.goldenforests.ru/library/misc/bykov_rekonstrukciya.html (дата обращения: 06.06.2024).

29. Валеева, С. А. Методы педагогики искусства в формировании гражданской позиции у подростков / С. А. Валеева, Н. Г. Куприна // Педагогика искусства : сетевой электронный научный журнал. – 2020. – № 2. – С. 101–109. – URL: <http://www.art-education.ru/pedagogika-iskusstva-47> (дата обращения: 06.06.2024).

30. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников : рекомендации к разраб. комплекс. программ по искусству для шк. и внешкол. занятий / под ред. Г. Г. Шевченко, Б. П. Юсова. – Луганск : [б. и.], 1990. – 187 с.

31. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации дистанционного обучения в учреждении дополнительного образования : методические рекомендации. – URL: https://edu.kpfu.ru/pluginfile.php/829495/mod_resource/intro/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8.pdf (дата обращения: 06.06.2024).

32. Волынкин, В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников : учеб. пособие для студентов / В. И. Волынкин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 442 с.

33. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы / под общ. ред. С. В. Дармодехина, А. К. Быкова. – Москва : Государственный НИИ семьи и воспитания, 2007. – 328 с.

34. Воюшина, М. П. Концепция учебно-методического комплекта «Диалог» для поликультурной начальной школы/ М. П. Воюшина, Г. А. Бордовский, Е. П. Суворова // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. – 2011. – № 1 (11). – С. 14–18.

35. Выготский, Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4.

36. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2016. – 448 с.

37. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ ; Астрель ; Люкс, 2005. – 671 с.

38. Выготский, Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 6–40.

39. Вырщиков, А. Н. Патриотическое воспитание: методологический аспект / А. Н. Вырщиков, М. П. Бузский. – Волгоград : Издатель, 2001. – 47 с.

40. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – Москва : Пед. о-во России, 2003. – 512 с.
41. Гегель, Г. В. Ф. Эстетика : в 4 т. / Г. В. Ф. Гегель ; пер. с нем. М. Лифшица. – Москва : Искусство, 1969. – Т. 2. – 326 с.
42. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 384 с.
43. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с.
44. Григорьева, Г. Г. Игровые приемы в обучении дошкольников изобразительной деятельности : кн. для воспитателя дет. садов / Г. Г. Григорьева. – Москва : Просвещение, 1995. – 64 с.
45. Давыденко, Т. И. Литературно-музыкальная гостиная как одна из форм внеклассной работы с учащимися / Т. И. Давыденко, Л. А. Котренко. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/647838> (дата обращения: 06.06.2024).
46. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – Москва : Олма-Пресс, 2001.
47. Дарчиева, А. Т. Формирование художественных интересов подростков в процессе изобразительно-творческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Т. Дарчиева. – Владикавказ, 2007. – 141 с.
48. Дмитриева, М. Б. Развитие художественного интереса подростков в условиях внешкольной работы (на материале деятельности учреждений дополнительного образования) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Б. Дмитриева. – Екатеринбург, 2013. – 23 с.
49. Дмитриева, М. Б. Развитие художественного интереса подростков условиях внешкольной работы (на материале деятельности учреждений дополнительного образования) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Б. Дмитриева. – Екатеринбург, 2013. – 193 с.
50. Добрынин, Н. Ф. Основные вопросы психологии внимания / Н. Ф. Добрынин // Психологическая наука в СССР. – Москва : Изд. АПН РСФСР, 1959. – Т. 1.
51. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – Москва : Политиздат, 1978. – 272 с.
52. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред.

А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 464 с.

53. Дудина, М. Н. Теоретико-методологические основы и практика этической педагогики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. Н. Дудина. – Москва, 1999. – 405 с.

54. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – Москва, 1983. – 32 с.

55. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 175 с.

56. Емельянов, Б. В. Экскурсоведение : учебное пособие / Б. В. Емельянов. – 5-е изд. – Москва : Советский спорт, 2004. – 216 с.

57. Ермолинская, Е. А. Значение предметов искусства в построении образования / Е. А. Ермолинская // Творческое развитие личности: образование, искусство, природа : материалы Всерос. конф., 27–28 янв. 2015 г. / Ин-т худож. образования Рос. акад. образования ; науч. ред. Л. П. Печко, Е. Я. Басин. – Москва, 2015. – С. 59–62.

58. Жукова, В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В. Ф. Жукова // Известия Алтайского государственного университета. – 2011. – № 5. – С. 117–124.

59. Закс, Л. А. Художественное сознание : монография / Л. А. Закс. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 212 с.

60. Заплатаина, Е. А. Полихудожественный подход в развитии творческой активности младших школьников: (в школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Заплатаина. – Екатеринбург, 2009. – 20 с.

61. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1986. – Т. 1: Психическое развитие ребенка. – 323 с.

62. Здравомыслов, А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – Москва, 1986. – 223 с.

63. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 1999. – 384 с.

64. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики: (психол.-пед. основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Зинченко. – Москва : Гардарики, 2002. – 432 с.

65. Зинченко, В. П. Психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.

66. Иванов, В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – Киев : Наукова думка, 1977. – 324 с.
67. Иванов, В. Г. Особенности интересов учащихся-подростков / В. Г. Иванов // Проблемы возрастной педагогики. – Москва, 1960. – С. 7–12.
68. Извозчиков, В. А. Концепция педагогики информационного общества / В. А. Извозчиков, В. В. Лаптев, М. П. Потемкин // Наука и школа. – 1999. – № 2. – С. 41–45.
69. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадеждиной. – Москва : Педагогика, 1972. – 352 с. – (Академия педагогических наук СССР).
70. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.
71. Кабкова, Е. П. Художественное обобщение на занятиях искусством в школе : монография / Е. П. Кабкова. – Москва : ИХО РАО, 2005. – 261 с.
72. Каган, М. С. Морфология искусства: ист.-теорет. исслед. внутрен. строения мира искусств / М. С. Каган. – Ленинград : Искусство, 1972. – 440 с.
73. Каган, М. С. Начала эстетики / М.С. Каган. – Москва : Искусство, 1964. – 210 с.
74. Каган, М. С. Художественно-творческий процесс – производство искусства – художественное восприятие / М. С. Каган // Эстетика как философская наука. – Санкт-Петербург, 1997. – С. 259–278.
75. Казакова, Р. Г. Актуальные проблемы теории и методики развития детского изобразительного творчества: (социал.-пед. аспект) : учеб. пособие / Р. Г. Казакова ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленин. – Москва : Изд-во МПГУ, 2004. – 125 с.
76. Калюжная, Е. Г. Художественно-творческая деятельность как средство профессиональной подготовки специалистов в области имиджмейкинга : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Г. Калюжная. – Екатеринбург, 2018. – 23 с.
77. Картины рассказывают истории: программа «Образ и мысль» Первый класс : метод. реком. / Музей и школа: диалог в образовательном пространстве. – Санкт-Петербург, 2000. – Вып. 6. – 80 с.
78. Кикнадзе, Д. А. Потребности. Поведение. Воспитание / Д. А. Кикнадзе. – Москва : Мысль, 1968. – 147 с.
79. Козельцева, М. В. Особенности развития эстетической культуры личности в процессе коллективного восприятия искусства старшими школьниками / М. В. Козельцева // Взаимосвязь искусства и культуры в современном образовании: новые интерпретации экспрессион-

ного подхода : сборник научных статей / науч. редакторы: Л. П. Печко, Е. Ф. Командышко. – Москва : ИХО РАО, 2012. – С. 174–182.

80. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы : учеб. пособие / В. М. Козубовский. – Минск : Амалфея, 2008. – 368 с.

81. Коломенский, Я. Л. Основы психологии / Я. Л. Коломенский. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2010. – 346 с.

82. Командышко, Е. Ф. Художественное проектирование в современном образовании : монография / Е. Ф. Командышко, Е. А. Ротмирова. – Москва ; Минск : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019. – 176 с.

83. Командышко, Е. Ф. Эстетико-педагогическая среда как фактор развивающего воздействия на личность / Е. Ф. Командышко // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 2. – С. 31–35.

84. Командышко, Е. Ф. Эффективность факторов школьной среды в эстетико-творческом развитии учащихся / Е. Ф. Командышко // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе) : межвузовский сборник научных трудов / Институт художественного образования РАО ; Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. – Москва ; Луганск, 2000. – Вып. 2. – С. 88–101.

85. Комарова, Т. С. Красота – Радость – Творчество: Программа эстетического воспитания детей 2–7 лет / Т. С. Комарова, А. В. Антонова, М. Б. Зацепина. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

86. Комарова, О. Н. Развитие концептуального мышления школьников через организацию проблемно-ценностного общения при анализе литературных произведений / О. Н. Комарова // Педагогика: традиции и инновации : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2017 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2017. – С. 72–74. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11642/> (дата обращения: 06.06.2024).

87. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1980. – 192 с.

88. Концептуальные основы модернизации предметной области «Искусство» в современном информационном обществе : монография / Е. М. Акишина, И. Э. Кашекова, И. М. Красильникова [и др.] ; под науч. ред. Е. М. Акишиной. – Москва : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. – 232 с.

89. Концепции развития дополнительного образования детей. – URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/36940.html/> (дата обращения: 04.06.2024).

90. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва : Просвещение, 2009. – 23 с. –

91. Концепция патриотического развития и воспитания гражданина РФ. – URL: http://o-patriotizme.narod.ru/Koncepciya_RF.htm (дата обращения: 06.06.2024).

92. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b> (дата обращения: 06.06.2024).

93. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации : проект. – Москва : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. – 10 с.

94. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985. – 431 с.

95. Креативный ребенок: диагностика и развитие творческих способностей / сост. Т. А. Барышева [и др.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 416 с.

96. Критская, Е. Д. Музыка: программа / Е. А. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шагина // Программы общеобразовательных учреждений: Музыка: начальные классы. – Москва : Просвещение, 2002.

97. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1972. – 255 с.

98. Крутецкий, В. А. Психология / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1980. – 352 с.

99. Кугно, Э. Э. Содержание и структура готовности военнослужащего к деятельности в экспериментальных ситуациях / Э. Э. Кугно // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 195–198.

100. Куприна, Н. Г. Формирование универсальных учебных действий на уроках искусства в начальной школе : практикум к дисциплине «Соврем. технологии худож.-эстетич. развития мл. школьника : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

101. Куприна, Н. Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребенка / Н. Г. Куприна ; Урал. гос. пед. ун-т. – Москва : Академия, 2007. – 448 с.

102. Куприна, Н. Г. Реализация воспитательного потенциала искусства в условиях дополнительного художественного образования : монография / Н. Г. Куприна, Э. Д. Оганесян ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

103. Куприна, Н. Г. Культурологический подход в подготовке студентов педагогического вуза к духовно-нравственному воспитанию школьников / Н. Г. Куприна // Педагогическое образование и наука. Международная академия наук педагогического образования. – 2013. – № 6. – С. 134–138.

104. Куприна, Н. Г. Нравственное становление младших подростков в условиях педагогически организованной художественно-эстетической среды в школе / Н. Г. Куприна // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 138–143.

105. Курлапов, М. Н. Формирование готовности к художественному общению у младших школьников в классе скрипичного ансамбля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Н. Курлапов. – Екатеринбург, 2021. – 185 с.

106. Лапина, О. А. Школьный театр в системе культуры и образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. А. Лапина. – Санкт-Петербург, 2000. – 168 с.

107. Левин, В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем: введ. в методику лит. образования / В. А. Левин. – Москва : Лайда, 1994. – 192 с.

108. Левин, И. Л. Формирование творческой личности школьника на основе развития художественных интересов школьников в классах с углубленным изучением изобразительного искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. Л. Левин. – Нижний Новгород, 2003. – 287 с.

109. Леонтьев, А. А. Психологический подход к анализу искусства / А. А. Леонтьев // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогическая проблема : материалы семинара, 18 окт. 1977 г., г. Москве / отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – Москва, 1978. – С. 26–57.

110. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.

111. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – URL: https://royallib.com/book/lesgaft_pyotr/semeynoe_vospitanie_rebenka_i_ego_znachenie.html (дата обращения: 06.06.2024).

112. Лотман, Ю. М. Об искусстве / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство, 2000. – 704 с.

113. Люблинская, А. А. Детская психология : учеб. пособие для студентов пед. институтов / А. А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 1971. – 415 с.
114. Максимов, Л. К. О некоторых вопросах исследования мотивации учения младшего школьника / Л. К. Максимов. – Волгоград, 1976. – 154 с.
115. Марецкая, Н. И. Предметно-пространственная среда в ДОУ как стимул интеллектуального, художественного и творческого развития дошкольника / Н. И. Марецкая. – Москва : Детство-Пресс, 2010. – С. 13–40.
116. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с.
117. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия. Религия, ценности и пик-переживания : пер. с англ. / А. Маслоу. – Москва : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 272 с.
118. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки: Исследование / В. В. Медушевский. – Москва : Издательское объединение «Композитор», 1993. – 262 с.
119. Мейлах, Б. С. Процесс творчества и художественного восприятия: комплекс. подход : опыт, поиски, перспективы / Б. С. Мейлах. – Москва : Искусство, 1985. – 318 с.
120. Мелик-Пашаев, А. А. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей : методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Адашкина, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Дубна : Феникс+, 2009. – 272 с.
121. Мелик-Пашаев, А. А. Ступеньки к творчеству: худож. развитие ребенка в семье / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – Москва : Бином, 2014. – 160 с.
122. Мелик-Пашаев, А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – Москва : Знание, 1989. – 116 с.
123. Мелик-Пашаев, А. А. Трансформация детской игры в художественное творчество / А. А. Мелик-Пашаев, З. Новлянская // Искусство в школе. – 1994. – № 2. – С. 9–15.
124. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка : избр. психол. тр. / Н. А. Менчинская ; Моск. психол.-социал. ин-т ; под ред. Е. Д. Божович. – Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 448 с.

125. Метельский, И. В. Как поставить перед учащимися учебную задачу / И. В. Метельский. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 57 с.

126. Мусина, В. Е. Патриотическое воспитание школьников / В. Е. Мусина. – Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 156 с.

127. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – Москва : Педагогика, 1981. – 239 с.

128. Мясищев, В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев ; Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.

129. Национальная доктрина об образовании до 2025 года : одобрена Постановлением Правительства Российской Федерации № 751 от 04.10.2000. – URL: <http://www.karavella.nios.ru/DswMedia/nacionalnayadoktrinaobrazovaniyavrf.pdf> (дата обращения: 01.02.2020).

130. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетич. воспитания : кн. для учителя / Б. М. Неменский. – Москва : Просвещение, 1987. – 268 с.

131. Неменский, Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить : кн. для учителей общеобразоват. учреждений / Б. М. Неменский. – Москва : Просвещение, 2012. – 240 с.

132. Неменский, Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление / под. ред. А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1989.

133. Нерсисян, Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным условиям / Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин. – Москва : Просвещение, 1996. – 115 с.

134. Новикова, Т. Н. Коллективная художественная деятельность / Т. Н. Новикова // Молодой ученый. – 2016. – № 8 (112). – С. 1240–1242. – URL: <https://moluch.ru/archive/112/28419/> (дата обращения: 25.11.2021).

135. О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ : Письмо Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 09-3564. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71187190> (дата обращения: 06.06.2024).

136. Оганесян, Э. Д. Методы развития у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства : практикум по дисциплине «Музей и дети» : учеб. пособие для студен-

тов пед. вузов / Э. Д. Оганесян ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

137. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Русский язык, 1984. – 816 с.

138. Олесина, Е. П. Становление эстетического сознания школьников подросткового возраста на факультативных занятиях по искусству / Е. П. Олесина // Педагогика эстетической среды: теория и опыт : сб. науч. тр. / под ред. Л. П. Печко, Н. Н. Яковлевой. – Минск : НИО, 2002. – С. 104–110.

139. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гассет. – Москва : Искусство, 1991. – 588 с.

140. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

141. Педагогика эстетической среды: теория и опыт : сб. науч. тр. / под ред. Л. П. Печко, Н. Н. Яковлевой. – Минск : НИО, 2002. – 172 с.

142. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

143. Петровский, В. А. Основы педагогики и психологии высшей школы / В. А. Петровский. – Москва : Московский университет, 1986. – 294 с.

144. Печко, Л. П. Эстетическая среда воспитания и образования в школе / Л. П. Печко // Эстетическая среда и развитие культуры личности. – Москва, 1999. – Вып. 1. – С. 45–58.

145. Печко, Л. П. Выразительность эстетики природы и культура личности / Л. П. Печко. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 363 с.

146. Печко, Л. П. Эстетическая выразительность как категория экологической эстетики / Л. П. Печко // Вестник Московского ун-та. – 1994. – № 2. – С. 12–20.

147. Печко, Л. П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса / Л. П. Печко // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе) : межвузовский сборник научных трудов / Институт художественного образования РАО ; Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. – Москва ; Луганск, 2000. – Вып. 2. – С. 5–15.

148. Печко, Л. П. Эстетическая культура личности и ее развитие / Л. П. Печко // Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе : сб. науч. трудов. – Москва : АПН СССР, 1991. – С. 6–19.

149. Пешня, И. С. Использование современных образовательных технологий в условиях дополнительного образования при организации летнего отдыха детей / И. С. Пешня, В. И. Донской // Образовательная деятельность организаций отдыха детей и их оздоровления и ее сопровождение / под ред. Е. С. Осокиной. – Текстовое электрон. издан. – Санкт-Петербург : НИЦ АРЦ, 2017. – 258 с. – 1 CD-R.

150. Погорелов, С. Т. Духовно-нравственное воспитание детей: теория и практика : учебно-методическое пособие / С. Т. Погорелов ; Уральский государственный педагогический университет ; ответственный редактор Е. Н. Бородина. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – 1 CD-ROM.

151. Полуянов, Ю. А. Формирование способности целостного восприятия цвета у детей / Ю. А. Полуянов // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 101–111.

152. Психолого-педагогические аспекты музыкального и художественного образования детей и юношества : монография / Н. Г. Тагильцева, Е. В. Коротаява, Л. В. Матвеева [и др.] ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 132 с.

153. Путиловская, В. В. Формирование художественного интереса подростков средствами музыкального фольклора в условиях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Путиловская. – Волгоград, 2007. – 256 с.

154. Пятница, Т. В. Развивающая среда дошкольного учреждения : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Т. В. Пятница. – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2009. – 291 с.

155. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей : учеб. пособие для студентов вузов : в 2 ч. / О. П. Радынова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – Ч. 1. – 606 с.

156. Раппопорт, С. Х. От художника к зрителю: проблемы худож. творчества / С. Х. Раппопорт. – Санкт-Петербург : Лань ; Планета Музыки, 2017. – 236 с.

157. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://regulation.gov.ru/projects#npa=68160> (дата обращения: 03.06.2018).

158. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер ком., 1999. – 720 с.

159. Рубинштейн, С. Л. О сознании и деятельности человека / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Изд-во «Педагогика», 1973. – 422 с.

160. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

161. Ручьевская, Е. А. О методах претворения и выразительном значении речевой интонации: (на примере творчества С. Слонимского, В. Гаврилина и Л. Пригожина) / Е. А. Ручьевская // Поэзия и музыка : сб. ст. и исслед. / сост. В. А. Фрумкин. – Москва, 1973. – С. 137–185.

162. Рылова, Л. Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика : учеб пособие / Л. Б. Рылова ; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 1992. – 309 с.

163. Савенкова, Л. Г. Педагогика искусства и научная школа Б. П. Юсова / Л. Г. Савенкова // Интеграция – основа продуктивных моделей современного гуманитарно-художественного образования : материалы Всерос. конф., 01–03 нояб. 2010 г., Москва / Ин-т худож. образования Рос. акад. образования. – Москва, 2010. – С. 4–8.

164. Савин, Н. В. Педагогика / Н. В. Савин. – Москва : Просвещение, 1978. – 265 с.

165. Санжаева, Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : автореф. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Р. Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 52 с.

166. Седова, Л. И. Декоративно-прикладное творчество в развитии духовно-нравственной культуры современных подростков : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. И. Седова. – Москва, 2017. – 22 с.

167. Седова, Л. И. Развитие духовной культуры современных подростков в условиях реализации социокультурных проектов / Л. И. Седова // Педагогика искусства. – 2016. – № 2. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/31-35_sedova.pdf (дата обращения: 06.06.2024).

168. Сергеева, А. А. Воспитание художественного интереса учащихся начальной школы средствами этнического искусства северных народов Кольского Заполярья : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Сергеева. – Мурманск, 2001. – 151 с.

169. Сержантов, В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия / В. Ф. Сержантов ; Ленинград. гос. ун-т. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1990. – 359 с.

170. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2008. – 256 с.

171. Слостенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 23–32.

172. Слостенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя (в вузе) / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 19. – С. 79–84.

173. Столович, Л. Н. Красота. Добро. Истина: очерки истории эстетич. аксиологии / Л. Н. Столович. – Москва : Республика, 1994. – 463 с.

174. Стукалова, О. В. К проблеме эстетической коммуникации: идеи Л. С. Выготского в современной педагогике высшего профессионального образования / О. В. Стукалова // Творческое развитие личности: образование, искусство, природа : материалы Всерос. конф., 27–28 янв. 2015 г. / Ин-т худож. образования Рос. акад. образования ; науч. ред. Л. П. Печко, Е. Я. Басин. – Москва, 2015. – С. 48–52.

175. Стукалова, О. В. Эстетическая среда воспитания и образования на уроке словесности: от истории российской школы к современности / О. В. Стукалова // Педагогика эстетической среды: теория и опыт : сб. науч. тр. / под ред. Л. П. Печко, Н. Н. Яковлевой. – Минск : НИО, 2002. – С. 110–120.

176. Тагильцева, Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей: теоретич. подходы и диагностика / Н. Г. Тагильцева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2001. – 158 с.

177. Тагильцева, Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования / Н. Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 91–94.

178. Творчество: теория, диагностика, технологии : словарь-справочник / под общ. ред. Т. А. Барышевой. – Санкт-Петербург : Изд-во «ВВМ», 2014. – 320 с.

179. Теплов, Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов // Вопросы художественного воспитания / отв. ред. Т. Л. Беркман. – Москва, 1947. – С. 7–27. – (Известия Академии педагогических наук РСФСР ; вып. 11).

180. Торшилова, Е. М. Маршруты эстетического развития современных детей и подростков: теория и диагностика : учеб.-метод. пособие / Е. М. Торшилова. – Москва : Музыка, 2011. – 208 с.

181. Торшилова, Е. М. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет: (теория и диагностика) / Е. М. Торшилова, Т. В. Морозова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – 114 с.

182. Тургель, В. А. Творчество и творческие способности в младшем школьном возрасте : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «050700 Педагогика» / В. А. Тургель ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 169 с.

183. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 416 с.
184. Уколова, Л. И. Музыкальная среда как средство становления духовной культуры подрастающего поколения : монография / Л. И. Уколова. – Москва : АС-Траст, 2007. – 224 с.
185. Фаворский, В. А. Литературно-теоретическое наследие / В. А. Фаворский ; сост. Е. Б. Мурина, Д. Д. Чебанов. – Москва : Совет. худож., 1988. – 598 с.
186. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Педагогика, 1999. – 678 с.
187. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн ; Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – Т. 1. – 456 с.
188. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Издательство Института практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
189. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – Москва, 2000. – 489 с.
190. Философский энциклопедический словарь / отв. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев. – Москва : Совет. энцикл., 1983. – 840 с.
191. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1981. – 176 с.
192. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Художественная культура: проблемы изучения и управления / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – Москва : Наука, 1986. – 235 с.
193. Хармс, Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R: переработанное издание / Т. Хармс, Р. М. Клиффорд, Д. Крайер ; пер. с англ. И. Ю. Облачко, И. Е. Федосова. – Москва : Изд-во «Национальное образование», 2017. – 136 с. – (Национальная контрольно-диагностическая лаборатория).
194. Холопова, В. Н. Музыкальные эмоции / В. Н. Холопова. – Москва : Альтекс, 2012. – 348 с.
195. Цаплина, О. В. Исследование организации художественно-эстетической среды детского дошкольного учреждения / О. В. Цаплина // Актуальные проблемы современной науки. – 2013. – № 2. – С. 100–101.

196. Черникова, Т. В. Размышления о воспитании патриотизма в подростковом и юношеском возрасте / Т. В. Черникова // Воспитательная работа в школе. – 2011. – № 5. – С. 8–12.
197. Честнова, Н. Ю. Как обустроить детский сад? / Н. Ю. Честнова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 253 с.
198. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий. – Москва, 1980. – Т. II. – 476 с.
199. Шилова, О. Н. Теоретические основы становления информационно педагогического тезауруса в системе высшего педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / О. Н. Шилова. – Санкт-Петербург, 2001. – 365 с.
200. Ширшов, В. Д. Духовно-нравственное воспитание : учебное пособие / В. Д. Ширшов ; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2013. – 222 с.
201. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общей ред. В. С. Библиера. – Кемерово : АЛЕФ, 1993. – 416 с.
202. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1988. – 208 с.
203. Щукина, Г. И. Познавательный интерес в учебной деятельности школьника / Г. И. Щукина. – Москва : Знание, 1972. – 32 с.
204. Эльконин, Д. Б. Избранные психол. труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Межд. пед. академия, 1995. – 221 с.
205. Эстетическая культура и воспитание человека : пособие для клубных работников / под ред. Л. П. Печко. – Москва: ВНИИ НТИ КИПР МК СССР, 1991. – 102 с.
206. Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе) : межвузовский сб. науч. тр. / ИХО РАО ; Луганск. гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко. – Москва ; Луганск, 2000. – 189 с.
207. Юсов, Б. П. Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование / Б. П. Юсов // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Астрахань, 25–29 авг. 1997 г. / под ред. Л. П. Казанцева ; сост. П. С. Волкова. – Астрахань, 1997.
208. Юсов, Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Б. П. Юсов // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – Москва : Компания Спутник+, 2004. – 253 с.

209. Юсов, Б. П. Комплект интегрированных полихудожественных программ по изобразительному искусству для дошкольных и общеобразовательных учебных заведений : учеб. пособие / Б. П. Юсов. – Москва : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 148 с.

210. Юсов, Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе / Б. П. Юсов // Виды искусства и их взаимодействие. – Москва, 2001. – URL: <https://poisk-ru.ru/s25671t1.html> (дата обращения: 12.01.2018).

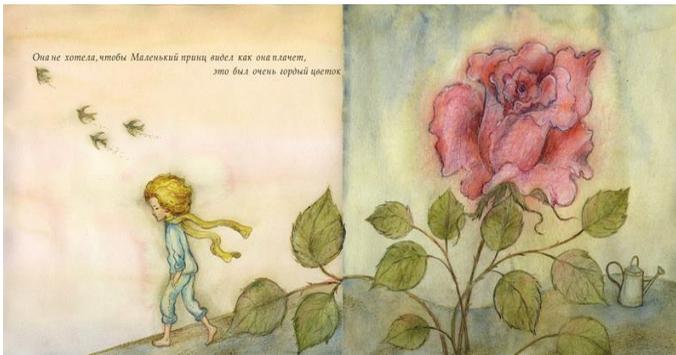
211. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

Приложение 1

Занятие «Моя маленькая добрая планета»

Занятие построено как беседа по произведению А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» (с показом иллюстраций О. А. Сысковой-Гаспарян, Н. Г. Гольц, В. Э. Ерко, Т. В. Казмирук, корейских иллюстраторов К. М. Джи, Я. О. Неро, самого А. де Сент-Экзюпери). Детям предлагается привести примеры из собственного опыта ответственного отношения к своему личному пространству и ближайшему окружению – внимание к близким людям, забота о чистоте своей комнаты, о прибранных игрушках, политых цветах, внимание к домашним животным (или, наоборот, сожаление о проявленной лени, равнодушии, невнимании к окружающим). Итогом рассуждений является творческая работа – коллаж на тему «Моя маленькая добрая планета».

Пример творческой работы:



Т. В. Казмирук «Маленький принц»



Я. О. Неро «Маленький принц»

Занятие «Когда отдыхают ангелы»

В качестве кейса используется рассказ М. С. Аромштам «Когда отдыхают ангелы». В нем идет речь о том, что когда люди совершают неблагоприятные поступки, их ангелы-хранители находятся рядом и напряженно «работают», защищая от бед, а отдохнуть могут только тогда, когда люди совершают хорошие поступки – тогда ангелы спокойны за тех, кого охраняют. При обсуждении прочитанного рассказа дети обращаются к своему опыту, вспоминают о своих хороших и не очень хороших поступках, фантазируют о том, насколько легко или тяжело приходится их ангелам-хранителям. Педагог организует своеобразный фон этого разговора – видеоряд, составленный из картин русских и зарубежных художников с образами ангелов и детей. Результатом разговоров, просмотра и обсуждения картин становятся рисунки детей о событиях из их жизни, связанных с нравственным выбором – отказом от неблагоприятных поступков, об их ангелах-хранителях. Выставка рисунков, в свою очередь, приводит к идее создания детьми анимационного фильма по мотивам этих сюжетов из их собственной жизни. В процессе коллективного творчества обговаривается сценарий, создаются эскизы, подбирается музыкальное сопровождение. Дети учатся договариваться друг с другом, высказывать и отстаивать свои взгляды, принимать взгляды других, соотносить свои жизненные впечатления с содержанием художественных образов.

Пример творческой работы:



Таня П. (9 лет) «Помогаю котика, который заблудился»



А. Простев «Домой с Ангелом»

Занятие «Приглашаем маму на бал»

Детям дается задание: рассмотреть репродукции женских портретов разных эпох и подобрать, какой образ больше подходит для их мамы, если бы она собиралась на бал (например: Я. Вермеер «Портрет молодой девушки, или девушка с жемчужной сережкой», Ж. О. Д. Энгр «Портрет мадемуазель Ривьер», Л. да Винчи «Дама с горностаем», В. Л. Боровиковский «Портрет М. И. Лопухиной», П. А. Федотов «Портрет Н. Жданович за фортепиано», Б. М. Кустодиев «Купчиха с зеркалом», И. Н. Крамской «Неизвестная», П. П. Рубенс «Портрет камеристки инфанты Изабеллы», А. А. Шишкин «Уральский сказ», «Вишенка»). Далее детям предлагается нарисовать свою маму в платье, соответствующем образу, который они для нее выбрали. Готовая работа затем вручается маме в качестве подарка.



В. Тициан «Портрет дочери Лавинии»



П. П. Рубенс «Портрет камеристки инфанты Изабеллы»



А. А. Шишкин «Вишенка»



Остап М. (10 лет)
«Моя мама королева»



Вадим П. (10 лет)
«Моя мама принцесса»



Таня П. (10 лет) «Моя мама русская красавица»

Занятие «Весна в музыке и живописи»

Музыкальный ряд: Й. Штраус Вальс «Весенние голоса».

Музыка известного вальса – образ праздника жизни, связанного с ощущением молодости, свежести и яркости чувств, красоты и полноты жизненных сил.

Соответствующий по эмоциональному тону визуальный ряд: М. Ленц «Песня Весны», Н. П. Бялыницкий-Бируля «Весна».

Практическое задание: при прослушивании музыки детям предлагается подвигаться в ритме вальса, чтобы дать возможность почувствовать и темп, и ритм вальса, и его круговерть – ощущение радости кружения дает возможность почти по-настоящему ощутить весеннее обновление. Затем переходим к воспоминаниям, ассоциациям, связанным с весной. Дети называют чистый воздух, весенний ветерок, зеленую дымку, оживленное пение птиц, радующихся наступлению тепла. На листе бумаги учащиеся выполняют заливку оттенками весны весеннего неба, робкой весенней зелени. На отдельном листе бумаги в декоративной манере создают изображения фантастических птиц, воспевающих весну, затем вырезают их и наклеивают на подготовленное полотно, в композиции также передавая ощущение весны.

Пример творческой работы:



Таня П. (7 лет) «Весенние голоса»



М. Ленц «Песня Весны»

Занятие «Лето в музыке и живописи»

Музыкальный ряд: Ж. Бизе – Р. Шедрин фрагмент из «Кармен-сюиты» «Утро».

Прозрачная фактура, чистые тембры скрипок и флейт, свободно разливающаяся, пронизанная светом мелодия... Музыка этого фрагмента ассоциируется с описанием летнего утра в одном из рассказов Рея Брэдбери: «Пришло лето, и ветер был летний – теплое дыхание мира, неспешное и ленивое. Стоит лишь встать, высунуться в окошко, и тотчас поймешь: вот она начинается, настоящая свобода и жизнь, вот оно, первое утро лета».

Соответствующий по эмоциональному тону видеоряд: А. А. Платов «Юность», Л. Парселье «Солнечные зайчики», И. И. Левитан «Березовая роща».

Практическое задание: создание композиции на тему «Первое утро зеленого лета» (рисование музыкального фрагмента из «Кармен-сюиты» в технике акварель). Педагог с детьми в беседе вспоминают о том, как наступает утро летом, где были дети, когда природа была близко, когда было лето. Может быть, они были на даче или в гостях у бабушки. Далее рассуждаем, что не только люди, но кто-то еще радуется лету и наступлению нового дня. Дети приходят к выводу, что и птицы, и животные, и даже маленькие насекомые рады летнему дню. Рисуем композицию, но выбираем при этом необычный ракурс – как будто мы насекомые и видим все их глазами.

Пример творческой работы:



Аня В. (7 лет) «Первое утро зеленого лета»



И. И. Левитан «Березовая роща»

Занятие «Полезные дела»

Школьникам предлагается выбрать из предложенных репродукций на тему о домашних делах одну, сюжет которой напоминает каждому о собственных полезных делах и помощи родителям (А. С. Степанов «Дети на хворосте», К. А. Разумов «Девочка, кормящая птиц», А. И. Лактионов «Вышивание», Р. Дункан «Дети на ранчо», Ю. П. Кугач «Накануне праздника» и т. п.). Дети рассуждают о том, как важно доказывать свои любовь к близким людям в конкретных поступках, каждодневном проявлении деятельностной заботы о них. Вспоминают сюжеты из собственной жизни: как порадовали родителей своей помощью, какие домашние обязанности есть у каждого, что они дома делают вместе с родителями для поддержания порядка, создания уюта в доме, подготовки к семейным праздникам.

Практическое задание: детям предлагается создать анимационный этюд на тему «Полезные дела». Для этого они договариваются, что будут изображать то или другое полезное дело в виде цветка определенного цвета (например: уборка квартиры – зеленый цветок, мытье посуды – белый цветок и пр.), а затем рисуют и вырезают цветы, соответствующие задуманным делам. Далее прорисовываются контуры лица, символизирующего кого-то из членов семьи (мамы, папы, бабушки, дедушки – по выбору детей). Детали портрета (брови, глаза, нос, губы) рисуются на отдельном листе и вырезаются. Затем начинается монтаж анимационного ролика. На контур лица накладываются детали, придающие ему грустное выражение. Постепенно, один за другим, появляются цветы, символизирующие полезные дела. С появлением цветов меняется и выражение лица на портрете – из грустного оно становится радостным, светлым. Анимационный этюд дети озвучивают своими комментариями и рассуждениями.

Пример коллективной творческой работы:



Кадры из анимационного этюда «Полезные дела для мамы»

Занятие: «Ожившая картина. К. П. Брюллов “Последний день Помпеи”»

Школьникам предлагается воплотить в действиях эмоциональное напряжение людей, изображенных на полотне. Для организации данного процесса выбирается ведущий («режиссер»), который распределяет роли, выстраивает мизансцены, добивается соответствия эмоциональной выразительности участников театрализации цветовому строю картины, ее композиционным особенностям. Дети входят в образы героев картины, пытаются представить, какие чувства испытывают эти герои, воплощают их чувства в движениях, мимике, придумывают соответствующие реплики, диалоги, возможные продолжения сюжетов, обыгрывают их в импровизированном театрализованном действе.

Получившийся результат запечатлевается видеокамерой и выносятся на коллективное обсуждение, в процессе которого формулируются суждения о предложенной «режиссерской концепции», вносятся необходимые уточнения. Далее дети выполняют индивидуальное практическое задание: нарисовать фрагмент картины (в той же цветовой гамме изобразить одного из персонажей картины на фоне какого-либо одного архитектурного сооружения, присутствующего в общей композиции). В качестве домашнего задания предлагается сочинить небольшой рассказ – историю о своем герое.



Рисунки детей по мотивам сюжета картины К. П. Брюллова



Фрагмент игры «Ожившая картина»

Занятие «Драгоценности» – наши чувства в звуке и цвете»

Занятие нацелено на углубление представлений школьников о средствах художественной выразительности на примерах экспериментов в области синтеза искусств в художественной практике начала XX века.

В начале занятия педагог в краткой беседе знакомит детей с яркими высказываниями художников и музыкантов начала XX века о выразительных возможностях цвета и его связи с характером движения и звучания: зачитывает высказывания В. Кандинского из его работы «Теория цвета» об активности цвета и синтезе искусств, демонстрирует небольшие видеоролики с фрагментами цветомузыки А. Скрябина, супрематического театра К. Малевича, балета «Драгоценности» Дж. Баланчина.

Далее детям предлагается выбрать свой любимый цвет и «оживить» его, представить в виде движения, воплощающего связанную с ним эмоцию. Выбрав цвет, каждый школьник создает себе «сценический костюм» из доступных материалов (кусочки ткани, цветная бумага), обдумывает, какую эмоцию и какими движениями будет выражать

«от имени» этого цвета. Цвет должен «ожить» и двигаться с той активностью, как представляется школьнику (например, активный желтый – цвет радости, насыщенный красный – цвет праздника, торжества, светлые оттенки синего – цвет задумчивой печали и т. п.).

Педагог подбирает фрагменты разных по эмоциональному строю музыкальных произведений, а затем включает их по очереди. Детям предлагается внимательно слушать и двигаться только под ту музыку, которая соответствует эмоциональной активности выбранного цвета.

В завершение детям предлагается «оживить» цвета на картине «...» – создать театрализованное действие, коллективно обсудив общий рисунок движений, действия каждого цвета в соответствии с его ролью в картине, а также наиболее подходящее из прослушанных музыкальных фрагментов звуковое сопровождение.



Импровизации детей на тему «Живой цвет»



Фрагмент из балета Дж. Баланчина «Драгоценности» (изумруды)



Фрагмент из балета Дж. Баланчина «Драгоценности» (рубины)



Фрагмент из балета Г. Мацкявичуса «Желтый звук»
на музыку А. Шнитке



В. Кандинский Композиция № 13

Занятие «Два гения: разговор через века»

Занятие проводится в форме ролевой игры. При подготовке и проведении игры предлагается следующий план:

1. В совместной беседе с детьми выбираются два уже знакомых им по работам великих художника. Рассматриваются их автопортреты и их портреты, написанные другими художниками, читаются высказывания современников о них: об их внешности, характере, взглядах на жизнь. Дети рассуждают о том, как характеры этих личностей, их мысли и чувства проявлялись в их творчестве.

2. Выбираются два школьника, которые могли бы создать театрализованные образы художников (дети сами назначают своих товарищей на роли, находя некоторые соответствия в чертах их характера или манерах поведения выбранным героям). Участники разделяются на две команды, каждая из которых собирает дополнительный материал об одном из художников (его работы, автопортреты, данные его биографии, высказывания о нем современников и пр.), создает образ представителей этой эпохи – подбирает атрибуты костюмов, элементы причесок и т. д.

3. Участники команд разыгрывают импровизированные диалоги в соответствии с выбранными ролями: как могли бы два художника отстаивать свою точку зрения, если бы встретились друг с другом, как могли бы поддержать мнение художников по выбранной проблеме поклонники их творчества, посетители их выставок, какие критические замечания высказали бы критики и пр.



Маски, подготовленные детьми к проведению ролевой игры



Л. да Винчи «Автопортрет»



В. ван Гог «Автопортрет»

Приложение 2

АНКЕТА

Просим Вас ответить на вопросы, связанные с художественным интересом к произведениям гражданско-патриотической направленности

Укажите свой возраст: _____

Укажите свой пол (подчеркните): мужской / женский.

1. Какие из перечисленных видов искусств Вам больше нравятся?

- 1) кино;
- 2) музыка;
- 3) театр;
- 4) живопись;
- 5) архитектура;
- 6) скульптура;
- 7) другое (укажите) _____

2. Какие из перечисленных литературных произведений Вы читали?

- 1) И. Ф. Иванов «Чеченский бумеранг»;
- 2) Э. Г. Казакевич «Звезда»;
- 3) В. П. Некрасов «В окопах Сталинграда»;
- 4) Г. И. Свиридов «Черное солнце Афганистана»;
- 5) М. Ф. Скрынников «ВДВ. С неба в бой»;
- 6) другое (укажите) _____

3. Какие литературные произведения, прочитанные Вами за последний год, произвели на Вас наиболее сильное впечатление?

4. Напишите известные Вам названия произведений на патриотическую тематику, написанные перечисленными авторами: К. Симонов, Е. Евтушенко, Ю. Семенов, А. Азимов, С. Лукьяненко, С. Полоцкий, М. Алексеев, Б. Васильев, В. Распутин, Н. Астахова, Н. Игнатова, М. Князев.

5. Напишите известные Вам названия картин на гражданско-патриотическую тематику, принадлежащие перечисленным художникам: А. Дейнека, А. Пластов, А. Лактионов, А. Саврасов, Ю. Клевер, П. Кривоногов, Ю. Непринцев, В. Пузырьков, Н. Рерих, И. Айвазовский, В. Суриков.

6. Среди перечисленных музыкальных произведений есть ли Ваше любимое?

- 1) «Славься» (из оперы «Иван Сусанин»);
- 2) «Как на войне» (гр. «Агата Кристи»);
- 3) «Я живу в России...» (Трофим);
- 4) «Молодым» (Nilleto);
- 5) другое (укажите)

7. Какие из перечисленных фильмов на гражданско-патриотическую тематику Вы посмотрели: «Семнадцать мгновений весны», «Щит и меч», «Офицеры», «Летят журавли», «Судьба человека», «Т-34», «Мы из будущего», «Севастополь», «Легенда 17»?

8. Какой фильм на гражданско-патриотическую тематику произвел на Вас наиболее сильное впечатление?

9. Какие музеи Екатеринбурга Вы посещали?

10. Назовите уральские художественные промыслы, изделия которых представлены в музеях Екатеринбурга:

11. Назовите известных Вам уральских художников:

12. Назовите известных Вам уральских архитекторов:

13. В каких мероприятиях гражданско-патриотической направленности Вы когда-либо участвовали?

14. Какие фильмы, просмотренные Вами за последний год, вызвали наибольший интерес?

Спасибо за участие!

Диагностические задания

Репродукции картин для диагностического задания по показателю «эмоциональная отзывчивость на художественные образы – выразители нравственно-патриотических идей» (адаптация диагностической методики Н. Г. Куприной, Э. Д. Оганесян «Звучащие пейзажи»).



С. В. Ханин «Зимний пейзаж» В. Ю. Жданов «Зимний пейзаж»



С. А. Панин «Русская зима»



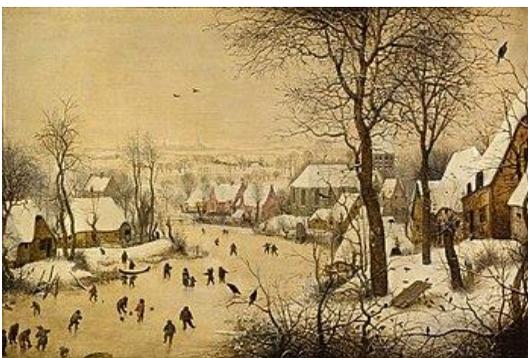
В. Рогов
«Морозное утро»



В. Мартюшев
«Березы в зимнем лесу»



П. Брейгель «Охотники на снегу»



П. Брейгель «Катание на коньках»



Ф. Фоски
«Горный зимний пейзаж
с путешественниками»



Ф. Фоски
«Зимний пейзаж
с пещерой»



Ф. Фоски «Зимний пейзаж с фигурами»



Ф. Фоски
«Скалистый пейзаж
с экипажем»



Ф. Фоски
«Зимний пейзаж
с путешественниками»

Фотографии скульптур (В. И. Мухиной) для диагностического задания по показателю «мотивация к освоению ценностного содержания произведений искусства гражданско-патриотической тематики, понимание их социальной значимости» (адаптация диагностической методики А. А. Мелик-Пашаева «Беседа о картине»).



Рабочий и колхозница



Пламя революции



Революция

Репродукции и иллюстрации произведения для диагностического задания по критерию «наличие эмоционально-образного тезауруса – опыта восприятия произведений искусства, в которых воплощены исторические события и выдающиеся деятели Отечества» (адаптация диагностической методики Е. Н. Бородиной «Лото»).



В. А. Серов «Въезд Александра Невского в Псков после Ледового побоища»



П. Д. Корин «Александр Невский» (центральная часть триптиха)



Г. Семирадский «Александр Невский принимает папских легатов»



Фрагмент диарамы Е. Емельянова «Ледовое побоище»



Кадр из фильма С. М. Эйзенштейна «Александр Невский»
(актер Н. К. Черкасов)



Кадр из фильма С. Эйзенштейна «Иван Грозный»
(актер Д. Кадочников)



И. Е. Репин «Иван Грозный и сын его Иван»



Скульптура М. М. Антокольского «Иван Грозный»



В. М. Васнецов
«Иван Грозный»



Кадр из балета Ю. Григоровича
«Иван Грозный»



В. И. Суриков
«Переход Суворова
через Альпы»



Кадр из фильма
«Суворов» (режиссеры
В. Пудовкин и М. Доллер)



Скульптура М. И. Козловского «Суворов»



В. И. Нестеренко
«Портрет А. В. Суворова»



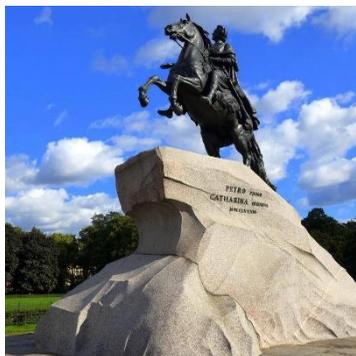
Гравюра Н. И. Уткина
с портрета «А. В. Суворов»



Ю. А. Кушневский «Новое в России дело»



Д. Ю. Пантюхин «Полтавский бой»



Скульптура Э. М. Фальконе
«Медный всадник»



Кадр из фильма В. Петрова
«Петр Первый» (актер Н. Симонов)



Б.-К. Растрелли Бюст Петра I



П. Д. Корин «Портрет маршала
Г. К. Жукова»



В. Н. Яковлев «Портрет
маршала Г. К. Жукова»



Скульптура В. Клыкова «Памятник маршалу Г. К. Жукову»



Кадр из фильма Б. Ермолаева и Б. Сумху «Слушайте, на той стороне»
(актер М. Ульянов)



А. Пименов «Бюст Маршала СССР Г. К. Жукова»

Репродукции картин для диагностического задания по показателю «опыт эстетических суждений о произведении искусства» (адаптация диагностической методики Е. М. Торшиловой «Переименование картин»).



А. А. Дейнека «Вечер. Патриаршие пруды»



Е. Е. Моисеенко «Победа»



П. А. Кривоногов «Капитуляция»

Творческое задание по диагностическому критерию «проявление художественно-творческой инициативы и активности при участии в мероприятиях гражданско-патриотической направленности и создании продуктов собственного художественного творчества».

Примерный вариант решения творческого задания:

№	Культурные объекты Асбеста	Рекламный текст
1	 <p>Обелиск – мемориальный комплекс «Воинам Великой Отечественной войны 1941–1945 годов»</p>	<p>Только взошедши на это памятное место, мы будто становимся непосредственными участниками того времени. Мы с головой окунаемся в историю. Закройте на минуту глаза... Откройте и посмотрите вокруг: нет возле нас высоких и благоухающих яблонь, видны лишь миниатюрные робкие кустики, и не подумаешь о том, что они вырастут такими великолепными. Нет и такого количества жилых домов-великанов, касающихся своими крышами облаков... Что же еще? Наши герои... Вот они! Прямо тут! Машут нам руками и дарят добрую искреннюю улыбку! Прадедушки и прабабушки, прошедшие всю войну, здесь и сейчас прямо с нами! Мы идем по бульвару Победы мимо Обелиска «Воинам Великой Отечественной войны», радуемся весеннему солнышку и благодарим всех тех, чьи имена высечены на обелиске, кто с нами в памяти навсегда!</p>

№	Культурные объекты Асбеста	Рекламный текст
2	 <p data-bbox="245 572 564 628">Монумент «Воинам, погибшим в Чеченской войне»</p>	<p data-bbox="609 320 1420 530">В недавнем прошлом на 101 квартале дислоцировалась военная часть ВДВ. Военнослужащие данной части принимали непосредственное участие во многих вооруженных конфликтах, в том числе и в Чечне. Говоря о Чечне, невольно подступает грусть из-за того, что в чеченских операциях пало огромное количество новобранцев. Они были невероятно мужественными и нам нужно гордиться тем, что наши земляки проявляли такую отвагу и самоотверженность!</p>
3	 <p data-bbox="245 837 584 956">Центр культуры и досуга имени М. Горького. Скульптуры «Наука», «Искусство»</p>	<p data-bbox="609 645 1420 792">Еще не доходя до территории Дворца Культуры (название отнюдь не случайно, ведь находясь здесь, получаешь массу положительных эмоций и заряд на долгое время), можно услышать звуки музыки. Атмосферу здесь не описать словами, ее лучше увидеть и почувствовать!</p> <p data-bbox="609 798 1420 946">Скульптуры «Наука» и «Искусство» являются неотъемлемой частью не только Дворца Культуры, но и всего города, а если быть точнее, то и области в целом! Эти скульптуры придают Центру культуры и досуга имени М. Горького сказочность и мифичность. Мы будто оказываемся в чудесном царстве, вход в который надежно скрыт от посто-</p>

№	Культурные объекты Асбеста	Рекламный текст
		ронних и равнодушных глаз, но готов отворить двери любому желающему этого сердцем и душой!
4	 <p data-bbox="245 516 584 600">Автомашина ЗИС-5, памятный знак развития промтехники</p>	<p data-bbox="609 292 1420 443">Первое, о чем начинаешь размышлять: сколько же жизней было спасено этими машинами в блокадном Ленинграде? Становится жутко от воспоминаний того страшного времени и в то же время подступает чувство гордости, ведь несмотря на все тяготы войны и блокады МЫ ПОБЕДИЛИ!</p> <p data-bbox="609 449 1420 594">Хорошо зарекомендовав себя в годы войны, автомобиль добился уважительного отношения к себе, продемонстрировав в свое время шаг к развитию промышленной техники. Смотришь на автомашину ЗИС-5 и понимаешь, что стоишь рядом с легендой. Этот автомобиль стал образом-символом своего времени – времени Великой Победы!</p>
5	 <p data-bbox="245 850 584 934">Монумент «Воинам-интернационалистам – народная память»</p>	<p data-bbox="609 622 1420 740">Отвага, мужество, храбрость, стойкость ... Воевать за свободу родной земли, за свой дом и семью – значит быть защитником страны. А что же значит воевать, пусть в интересах своего государства, за свободу другого государства? Это значит – защитник-интернационалист.</p> <p data-bbox="609 745 1420 863">Военные действия в Афганистане унесли жизни очень многих наших граждан-защитников. Они воевали за мирное небо над головами людей абсолютно другой культуры, но ставших родными в сложившейся обстановке.</p> <p data-bbox="609 869 1420 925">Народ никогда не забудет подвиг тех, кто отдал жизни за свободу и независимость граждан государства-соседа.</p>

План мероприятий по гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся 10–11 классов общеобразовательных организаций Асбестовского городского округа в рамках реализации рабочей программы внеурочной деятельности «Искусство и вызовы времени» (2017–2018 учебный год)

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки	Форма	Ответственные
1. Информационно-методическое обеспечение				
1.1	Проведение анкетирования среди старшеклассников по выявлению художественного интереса к произведениям гражданско-патриотической направленности	Сентябрь 2017 года	Анкета	Заместители директоров по воспитательной работе
1.2	Проведение диагностики художественного интереса у обучающихся к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности по эмоционально-мотивационному критерию	Сентябрь 2017 года	Творческие задания олимпиадного типа	Классные руководители
1.3	Проведение диагностики художественного интереса у обучающихся к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности по образно-содержательному критерию	Сентябрь 2017 года	Творческие задания олимпиадного типа	Классные руководители
1.4.	Проведение диагностики художественного интереса у обучающихся к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности по деятельностно-рефлексивному критерию	Сентябрь 2017 года	Творческие задания олимпиадного типа	Классные руководители
1.5	Анализ полученных результатов в ходе проведения диагностик художественного интереса у	Октябрь 2017 года	Информационная справка	Заместители директоров по воспи-

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки	Форма	Ответственные
	обучающихся к произведениям искусства по критериям			тательной работе
2. Нормативно-правовое обеспечение				
2.1	Корректировка внутри школьных планов-циклограмм по патриотическому воспитанию в соответствии с мероприятиями муниципального, регионального, всероссийского, международного уровней	Сентябрь 2017 года	План-циклограмма	Заместители директоров по воспитательной работе
2.2	Организация заключения договоров о совместной деятельности по развитию художественного интереса у обучающихся к произведениям гражданско-патриотической направленности с учреждениями дополнительного образования	Сентябрь 2017 года	Договоры	Заместители директоров по воспитательной работе
2.3	Разработка воспитательных систем классов, комплексно-целевых программ, обеспечивающих целостный и комплексный подход к реализации потенциала искусства в работе по гражданско-патриотическому воспитанию в школе	Сентябрь 2017 года	Программы	Заместители директоров по воспитательной работе
2.4	Включение в реализуемые классные воспитательные программы комплекса мероприятий, направленных на развитие художественного интереса у обучающихся к произведениям гражданско-патриотической направленности	Сентябрь 2017 года	Программы	Заместители директоров по воспитательной работе
3. Совершенствование кадрового обеспечения				

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки	Форма	Ответственные
3.1	Проведение семинаров, интернет-форумов, педагогического всеобуча по реализации потенциала искусства в работе по гражданско-патриотическому воспитанию в школе:			
	«Патриотическое воспитание в объединениях художественной направленности средствами изобразительного искусства»;	Январь 2018 года	Интернет-форум	Заместители директоров по воспитательной работе
	«Искусство и вызовы времени: проблема формирования у старшеклассников критического мышления в восприятии явлений современной культуры»	Март 2018 года	Семинар	
3.2	Проведение практико-ориентированных семинаров «Возможности внеурочной деятельности в развитии художественного интереса к произведениям гражданско-патриотической направленности у старшеклассников»:			
	«Как разработать литературно-музыкальную композицию для внеурочного мероприятия»;	Сентябрь 2017 года	Практико-ориентированный семинар	Заместители директоров по воспитательной работе
	«Работа со старшеклассниками по созданию мультимедийных продуктов на гражданско-патриотическую тематику»;	Октябрь 2017 года		

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки	Форма	Ответственные
	<p><i>«Организация дискуссий со старшеклассниками по произведениям искусства»;</i></p> <p><i>«Художественная литература как средство патриотического воспитания молодежи»;</i></p> <p><i>«Организация виртуальных экскурсий для старшеклассников в музеи искусства и мемориальные комплексы»;</i></p> <p><i>«Мониторинг работы по гражданско-патриотическому воспитанию средствами искусства»</i></p>	<p>Ноябрь 2017 года</p> <p>Февраль 2018 года</p> <p>Март 2018 года</p> <p>Май-июнь 2018 года</p>		
3.3	<p>Тематические педагогические советы, круглые столы по вопросам обращения к искусству в гражданско-патриотическом воспитании обучающихся:</p> <p>«Проблема развития художественного интереса к произведениям гражданско-патриотической направленности у современных старшеклассников»;</p> <p>«Гражданско-патриотическое воспитание школьников средствами искусства в условиях</p>	<p>Ноябрь 2017 года</p> <p>Январь 2018 года</p>	<p>Педагогический совет</p> <p>Круглый стол</p>	<p>Заместители директоров по воспитательной работе</p>

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки	Форма	Ответственные
	вызовов современности»; «Развитие критического мышления у старшеклассников на материале современного искусства на историческую тематику»	Март 2017 года	Педагогический совет	
3.4	Постоянно действующий научно-методический семинар для педагогических работников «Методы педагогики искусства в гражданско-патриотическом воспитании школьников»	В течение года (1 раз в квартал)	Обучающий семинар	Заместители директоров по воспитательной работе
3.5	Участие в областных научно-практических конференциях: «Народное искусство в художественном образовании: традиции и инновации»; «Проблема развития критического мышления у современных школьников»	Декабрь 2017 года Февраль 2018 года	Научно-практическая конференция	Заместители директоров по воспитательной работе
3.6	Разработка методических рекомендаций по обращению к искусству в работе по гражданско-патриотическому воспитанию старшеклассников	Май 2018 года	Анализ методической продукции по тематике гражданско-патриотического воспитания	Заместители директоров по воспитательной работе
4. Организация и проведение мероприятий для обучающихся на разных уровнях				
4.1. Школьный уровень				
4.1.1	«Я – патриот! Я – патриот?»	Сентябрь 2017 года	Классный час, беседа, анкетирование	Классные руководители

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки	Форма	Ответственные
4.1.2	Решения задач олимпиадного типа (диагностика развития у старшеклассников художественного интереса к произведениям искусства гражданско-патриотической направленности)	Сентябрь – начало октября 2017 года	Олимпиадные задания	Классные руководители
4.1.3	«О мужестве, о подвиге, о славе»	Октябрь 2017 года	Литературная гостиная	Заместители директоров по воспитательной работе
4.1.4	«Ожившая картина», «Если бы герои картин могли говорить»	Ноябрь 2017 года	Ролевая игра	Заместители директоров по воспитательной работе
4.1.5	«Размышления у картины...»	Ноябрь 2017 года	Классный час в форме виртуальной экскурсии по картинной галерее	Заместители директоров по воспитательной работе
4.1.6	«Василий Теркин»	Декабрь 2017 года	Школьный спектакль	Заместители директоров по воспитательной работе
4.1.7	«Где же вы теперь, друзья-однополчане?»	Декабрь 2017 года	Театрализации песни композитора В. П. Соловьёва-Седого и поэта А. И. Фатьянова	Заместители директоров по воспитательной работе
4.1.8	«Они сражались за Родину»: фильмы о войне	Февраль 2018 года	Дискуссия	Классные руководители

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки	Форма	Ответственные
4.1.9	«Есть ли место подвигу в современной жизни?»	Февраль 2018 года	Дебаты	Заместители директоров по воспитательной работе
4.1.10	«Если б я был героем произведения...»	Март 2018 года	Конкурс эссе	Классные руководители
4.1.11	«Великие спортсмены – гордость России» (игра-лото) «Образы великих поэтов России в жанре портрета» (интернет-игра)	Апрель 2018 года	Участие старшеклассников в воспитательных мероприятиях для обучающихся 5–6-х классов	Классные руководители
4.1.12	«Первые в космосе»	Апрель 2018 года	Конкурс на лучший видеоролик	Классные руководители
4.1.13	«Данс революция»	Май 2017 года	Конкурс танцевальных коллективов среди классов общеобразовательной организации по гражданско-патриотической тематике	Заместители директоров по воспитательной работе
4.2. Муниципальный этап				
4.2.1	Олимпиада по «Искусству»	Октябрь 2017 года	Организация подготовки обучающихся к участию в олимпиаде предметной направ-	Заместители директоров по воспитательной работе

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки	Форма	Ответственные
			ленности «Искусство»	
4.2.2	«Битва хоров»	Ноябрь 2017 года	Конкурс школьных хоров	Заместители директоров по воспитательной работе
4.2.3	«Город мой, Асбест»	Декабрь 2017 года	Экскурсия по городу (посещение значимых для города мест)	Заместители директоров по воспитательной работе
4.2.4	«Городской дозор»	Январь 2018 года	Квест-игра по памятным местам города	Заместители директоров по воспитательной работе
4.2.5	«Мы будем помнить всегда»	Февраль 2018 года	Конкурс коллективных творческих дел, посвященных Дням воинской славы	Заместители директоров по воспитательной работе
4.2.6	«Исторические памятники России: снова в строю», «Война. Победа. Память.»	Март 2018 года	Конкурс исследовательских проектов	Заместители директоров по воспитательной работе
4.2.7	«“Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан”»: актуален ли этот лозунг сегодня?»	Апрель 2018 года	Школьная конференция по произведениям современного искусства	Заместители директоров по воспитательной работе
4.2.8	«Опять весна на белом свете...»	Май 2018 года	Конкурс слайд-фильмов к песням гражданско-	Заместители директоров по воспитательной работе

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки	Форма	Ответственные
			патриотической направленности	
4.2.9	«Великие российские ученые и их открытия» «Прогулки по Асбесту: скульптуры на улицах нашего города» (электронный путеводитель) «Вспомни те дни...» (викторины)	Июнь 2018 года	Конкурс разработок воспитательных мероприятий старшеклассниками для обучающихся младших и средних классов на материале искусства гражданско-патриотической направленности	Заместители директоров по воспитательной работе
4.3. Региональный уровень				
4.3.1	«Символы России»	Ноябрь 2017 года	Конкурс чтецов	Заместители директоров по воспитательной работе
4.3.2	«Покажи Россию»	Декабрь 2017 года	Конкурс на лучшую разработку виртуальной экскурсии	Заместители директоров по воспитательной работе
4.3.3	«О героях былых времен»	Март 2018 года	Конкурс трейлеров к современным фильмам и книгам на историческую и гражданскую тематику	Заместители директоров по воспитательной работе

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки	Форма	Ответственные
4.3.4	«Твои, Россия, сыновья»	Апрель 2018 года	Конкурс видеороликов	Заместители директоров по воспитательной работе
4.3.5	С чего начинается Родина?», «Война. Победа. Память»	Май 2018 года	Конкурс исследовательских проектов	Заместители директоров по воспитательной работе
4.3.6	«Мой прадед»	Май 2018 года	Конкурс фотографий	Заместители директоров по воспитательной работе
4.4. Всероссийский уровень				
4.4.1	«Родина в стихах»	Ноябрь 2017 года	Конкурс стихотворений	Заместители директоров по воспитательной работе
4.4.2	«Патриотическая песня»	Февраль 2018 года	Конкурс патриотической песни	Заместители директоров по воспитательной работе
4.4.3	«Школьное сочинение о Родине»	Май 2018 года	Конкурс сочинений	Классные руководители

Научное издание

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИСКУССТВА: ОТ ДЕТСКОГО САДА ДО ВУЗА

Коллективная монография

Подписано в печать 31.05.2024. Формат 60x84^{1/16}
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 15,5. Уч.-изд. л. 14.
Тираж 500. Заказ б/н.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru

