

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт музыкального и художественного образования
Кафедра художественного образования

М.Ю. САМАКАЕВА

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ
ОБУЧЕНИЯ НА ДИСЦИПЛИНАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Учебное пособие
по дисциплине «Методика обучения и воспитания
в художественном образовании»
для студентов направления «44.03.01 – Педагогическое образование:
профиль – Художественное образование»

Екатеринбург, 2015

УДК 372.87 (075.8)
ББК Ч 426.85
С 17

Рекомендовано Ученым советом ФБГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» в качестве учебного издания (решение № 451 от 22.12.2015).

Рецензенты: кандидат педагогических наук, профессор
Уральской государственной консерватории
им. М.П. Мусоргского **Л. Н. Земерова**;
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры музыкального образования
Уральского государственного педагогического
университета **Л. Н. Пичугина**

ISBN 978-5-8295-0418-2

Самакаева М. Ю.

С 17 Дидактические принципы и методы обучения на дисциплинах художественного цикла в общеобразовательной школе: учебное пособие по дисциплине «Методика обучения и воспитания в художественном образовании» для студентов направления 44.03.01 – Педагогическое образование: профиль – Художественное образование /М. Ю. Самакаева; ФБГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2015. – 69 с.

ISBN 978-5-8295-0418-2

УДК 372.87 (075.8)
ББК Ч 426.85

© М. Ю. Самакаева
© ФБГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ..... | 9 |
| 1.1. Принципы обучения как научная категория дидактики..... | 9 |
| 1.2. Методы обучения: структурно-функциональный анализ и классификация | 21 |
| ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ДИСЦИПЛИНАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА..... | 38 |
| 2.1. Особенности реализации дидактических принципов в музыкальном и художественном образовании..... | 38 |
| 2.2. Характеристика общедидактических и специальных методов музыкального и художественного образования школьников..... | 56 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 65 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 67 |

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в документах и проектах ЮНЕСКО все больше подчеркивается усложняющаяся роль культурного наследия человечества, позволяющая сберечь наиболее ценное в мировой культуре и в культуре каждого народа. Духовное наследие не может быть обесценено, а должно всегда оставаться живым в контексте современности, сохранять свой созидательный, творческий характер.

Анализ современной научной педагогической и искусствоведческой литературы позволяет отметить, что в последнее десятилетие данный процесс рассматривается на финансово-экономическом, содержательном и структурно-организационном уровнях. На финансово-экономическом уровне сохранение культурного наследия, которому «отводится ведущая роль в формировании человеческого капитала, создающего экономику знаний», признано приоритетным направлением государственной политики по программе «Культура России (2001–2005, 2006–2010, 2012–2016)». На содержательном уровне сохранение художественных ценностей основывается на изменении мировоззренческих взглядов россиян на художественные ценности прошлого и настоящего, о чем свидетельствует проведенное телеканалом «Культура» всенародное чтение романа Л.Н. Толстого «Война и мир». На структурно-организационном уровне данная задача решается через систему социальных институтов культуры, сохраняющих и воспроизводящих специфические культурные формы.

Хранить художественное наследие, по М.С. Кагану, значит создавать условия для его восприятия. В настоящее время это решается через

организацию художественных проектов, фестивалей, выставок, концертов, конкурсов, праздников разного масштаба и уровня. Но для того, чтобы культура и искусство жили, они должны быть востребованы, то есть нужны зрители, слушатели, читатели, у которых должен быть сформирован интерес к искусству. Эту задачу решает в первую очередь общеобразовательная школа на дисциплинах художественного цикла.

В последние два десятилетия произошли кардинальные изменения в содержании и практике, как общего, так и дополнительного музыкального и художественного образования учащихся. Позитивные обретения этого периода выражаются в следующем:

1. В начале 90-х годов XX века произошло невиданное расширение программно-методического спектра, появились новые педагогические технологии и интенсивные методики обучения, реально вырос уровень профессиональной подготовки учителей художественных дисциплин. Создалась, по существу, принципиально новая образовательная ситуация. Начался интенсивный процесс формирования разнообразных типов образовательных систем, их научного и практического оформления, их взаимодействия и противостояния и, в итоге, возникновения принципиально нового многомерного образовательного пространства.

2. На рубеже XX – XXI веков появилось достаточно большое количество учебных программ по предмету «Музыка» для общеобразовательной школы. Существенную роль в методическом обеспечении их сыграла позиция секции музыки Федерального экспертного совета, предоставившая возможность сразу нескольким авторским коллективам опубликовать свои учебно-методические комплекты. Аналогичная работа была проведена и применительно к предмету «Изобразительное искусство и художественный труд».

В настоящее время качественный уровень учебно-методических комплектов, их методическое наполнение, художественное оформление и типографическое исполнение достаточно высоки. Таким образом, сегодня каждый учитель получил возможность выбора программы, по которой он

может работать. Кроме того, каждый педагог имеет возможность создать свою авторскую программу.

Однако данные положительные моменты не оказали существенного влияния на художественное образование школьников. Сегодня многие педагоги-практики подчеркивают снижение роли искусства в формировании нравственно-эстетических идеалов современных учащихся, что давно зафиксировано в школьной и внешкольной практике. Так, например, известный педагог, методист, композитор, кандидат педагогических наук С.Л. Старобинский, считает, что «сложившееся отчуждение в восприятии искусства возникло в результате фальсификации его исторического назначения, которая заслонила его самоценность как формы освоения мира той или иной его общественной функцией, а служение искусства человеческой личности, ее становлению и развитию отождествила и подменила служением исключительно социальным институтам». Кроме того, «ситуация усугубляется чудовищной экспансией псевдоискусства, которой подверглось наше общество и, в первую очередь, дети» [38, с. 32].

Другой причиной слабого влияния художественного образования на развитие духовной культуры школьников можно считать тот факт, что в широкой школьной практике, как отмечает Л.В. Школяр, «можно выделить два полюса мнений: приверженцы нового мышления в школьной музыкальной педагогике решительно восстали против принципов общей дидактики, нередко провозглашая полный отказ от них и доказывая необходимость создания в противовес им принципов художественной дидактики, а представители традиционного направления продолжают отстаивать правомерность подхода к музыке как школьному предмету» [цит. по 38, с. 34].

Как утверждает доктор педагогических наук Н.С. Макарова, сегодня отмечается изменение места педагогики в системе научного знания, усиление интеграции педагогических дисциплин, внутридисциплинарных и межнаучных знаний, происходит интенсивное развитие методологии педагогики, увеличивается количество научных работ по проблемам организации и

проведения педагогических исследований [19]. Подобное явление можно наблюдать и в педагогике искусства, достаточно молодой науке, предполагающей интеграцию накопленного человечеством опыта педагогического знания и богатого опыта обучения различным видам искусства, нашедшего свое отражение в теории и методике художественного образования как по горизонтали (взаимообогащение знаний), так и по вертикали (преемственность между различными ступенями образовательной лестницы). Поскольку, по мнению М.С. Кагана, между науками, изучающими человека, культуру и общество при единстве цели существуют качественные модальные различия, постольку педагогика искусства требует уточнения и обогащения своего понятийно-терминологического аппарата.

Феномен понятия «дидактический принцип» имеет достаточно внушительную историю. Начав формироваться как одна из основных педагогических категорий еще в эпоху античности, он нашел свое научное оформление в «Великой дидактике» Я.М. Коменского, а впоследствии в трудах многих ученых-педагогов XX века (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др.). В настоящее время данный феномен достаточно глубоко и всесторонне исследован применительно к общей педагогике. Однако в области преподавания дисциплин художественного цикла его специфика и особенности исследованы недостаточно. Кроме того наблюдается их разная трактовка в современных программах по дисциплинам художественного образования. Аналогично обстоит дело и с трактовками другого фундаментального понятия общей педагогики – «метод обучения».

В данном учебном пособии рассмотрены особенности реализации общедидактических принципов и методов обучения в современном общем художественном образовании на примере анализа действующих программ по предметам «Музыка» и «Изобразительное искусство и художественный труд».

Методологической основой создания учебного пособия послужили педагогические теории содержания и построения учебного процесса (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский,

И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, Е.В. Шиянов, Г.П. Щукина); теория музыкального обучения и воспитания (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, Н.А. Терентьева, Л.В. Школяр); теория обучения учащихся изобразительному искусству (Б.М. Неменский, Н.М. Сокольникова); отдельные научные работы в области преподавания дисциплин художественного цикла (Н.Л. Гродзенская, В.С. Кукушин, Г.П. Сергеева, Л.С. Старобинский, Т.Э. Тютюнникова).

Учебное пособие также содержит комплекс вопросов, ориентированных на выявление качества усвоенных знаний студентов и на их самостоятельный теоретический анализ различных подходов к трактовке основных дидактических принципов и методов обучения, предлагаемых в существующих программах по указанным выше учебным предметам.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

1.1. Принципы обучения как научная категория дидактики

В современной дидактике одним из центральных является понятие «образование», которое рассматривается как:

– процесс и результат усвоения знаний и развития умственных способностей;

– целенаправленное, осуществляемое определенными социальными институтами (школой, учреждениями дополнительного образования, высшими учебными заведениями и т. д.) воздействие на развивающуюся личность;

– совокупность воздействий, оказываемых на индивида окружающей средой в процессе его жизни;

– процесс и результат усвоения человеком социального опыта, системы знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе.

Образование, по мнению ученых-дидактов, обращено к интеллекту и дает человеку возможность сформировать свою систему знаний о мире. Образование включает в себя и обучение, и воспитание, которые в педагогике рассматриваются как обособленные, имеющие собственные закономерности и принципы, хотя в действительности они взаимосвязаны.

Понятие «процесс обучения» также является одним из основных в дидактике. Однако, это – более узкое понятие, чем образование, подразумевающее целенаправленное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания. Данный процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых с целью развития последних,

формирования у них знаний, умений, навыков, т. е. общей ориентировочной основы конкретной деятельности.

В научно-педагогической литературе под понятием «процесс обучения», подразумевается некий абстрактный процесс, в котором обычно выделяют цели, законы и закономерности, принципы, содержание, методы, средства обучения и т. п.

Дидактические принципы (или принципы обучения) – одно из основных понятий категориального аппарата педагогической науки. Они определяют, каким образом можно добиться стоящих перед школой целей и задач обучения, какими нормативными положениями следует для этого руководствоваться учителю.

В современной научной литературе под дидактическим принципом (от лат. – начало, основа) принято понимать:

- основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения [6, с. 162];

- основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями (М.А. Данилов);

- исходное, начальное положение, которым руководствуется педагог в своей практической деятельности [6, с. 161];

- исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения, определяют его направленность на развитие личности [35, с. 150];

- инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики (В.И. Загвязинский) [24, с. 172].

По своему происхождению принципы обучения являются теоретическим обобщением педагогической практики. Они носят как объективный характер, так как возникают из опыта практической деятельности, так и субъективный характер, так как отражаются у каждого педагога в сознании с различной степенью точности и полноты.

«В основе принципов обучения, – указывает П.И. Пидкасистый, – лежат уже познанные законы и закономерности, но логически из них не выводятся. Законы и закономерности служат теоретической основой для выработки, постулирования принципов обучения и правил практической педагогической деятельности. Многие педагогические законы и закономерности настолько многогранны, что из них выводится не один, а несколько принципов. На разработку принципов влияют не только педагогические, но и социальные, философские, логические, психологические и иные закономерности. Они обуславливаются также целями образования и воспитания, условиями среды, уровнем развития науки, характером освоенных обществом средств и способов обучения и, конечно, самой практикой, опытом обучения» [24, с. 173].

Оформление понятия «принципы обучения» в научную категорию началось еще в античные времена. Так уже в работах древнегреческого философа и ученого-энциклопедиста Демокрита (460 – 370) указывается, что воспитание следует строить так, чтобы оно соответствовало природе ребенка (принцип природосообразности), а в обучении нужно основываться на любознательности детей (принцип интереса) [18, с. 238]. Древнеримский теоретик ораторского искусства и педагог Квинтилиан Марк Фабий (42 – 118) считал, что в воспитании нужно учитывать индивидуальные особенности ребенка (принцип индивидуализации) [18, с. 243].

В эпоху Возрождения английский государственный деятель Томас Мор (1478 – 1535) высказал идею гармоничного сочетания умственного и физического труда [18, с. 248]. Итальянский философ Томмазо Кампанелла (1568 – 1639) в своей книге «Город солнца» дает обоснование принципу наглядности [18, с. 252].

Впервые законы обучения и воспитания были обоснованы чешским педагогом-гуманистом Яном Амосом Коменским (1592 – 1670) в его книге «Великая дидактика» (1657). В данной работе ученый аргументирует **основоположения**, на которых должен строиться весь педагогический процесс, то есть рассматривает такие дидактические принципы как:

– **принцип природосообразности**, принцип учета возрастных особенностей – «Умам не будут навязывать ничего такого, что не соответствует возрасту и методу обучения» [25, с. 59],

– **принцип доступности, систематичности, последовательности** – «Все последующее должно опираться на предыдущее», «Все, что связано между собой, должно быть связываемо постоянно», «Все должно быть распределяемо пропорционально между разумом, памятью и языком», «Все должно закрепляться постоянными упражнениями» [25, с. 65],

– **принцип наглядности** – «Каждое правило должно сопровождаться многочисленными примерами, чтобы стало достаточно ясно, как разнообразно его применение» [25, с. 64]. Автор также намечает пути реализации данного принципа – «Все, что возможно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если же какие-либо предметы и явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами – предоставить нескольким чувствам».

В дальнейшем обоснование принципов обучения осуществляется в работах Джона Локка («Мысли о воспитании», 1693), Жан-Жака Руссо («Эмиль, или О воспитании», 1762), Иоганна Генриха Песталоцци («Метод. Памятная записка Песталоцци», 1800 и др.), Иоганна Фридриха Гербарта («Общая педагогика, выведенная из целей воспитания», 1806; «Очерк педагогических чтений», 1834), Фридриха Дистервега («Руководство к образованию немецких учителей», 1834), Герберта Спенсера («Воспитание умственное, нравственное, физическое», 1861).

Неоценимую роль в разработке принципов обучения сыграл Константин Дмитриевич Ушинский (1824 – 1870). В своей книге «Человек как предмет воспитания» (1868–1869) он также выделяет ряд принципов, обозначенных ранее Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербартом и др., которые используются и в современной дидактике. К данным принципам относятся:

1. Принцип научности. Познание действительности может быть верным и неверным. Обучение должно быть основано на базе официальных научных концепций, и использовать научные методы познания.

2. Принцип систематичности. Порядок и систематичность – одно из главных условий успеха в обучении. От педагога требуется последовательность в изложении материала для того, чтобы ученик мог представить себе реальные отношения, связи предметов, явлений.

3. Принцип доступности и посильности. Обучение должно быть связано с индивидуальными особенностями ученика, с его личным опытом, уже имеющимися знаниями и умениями. В противном случае материал не будет усвоен.

4. Принцип наглядности. Одним из необходимых элементов обучения является создание зрительных образов, моделей, изображающих или имитирующих те или иные изучаемые явления.

5. Принцип сознательности и активности. В процессе обучения учащийся должен сознательно воспринимать предлагаемый материал. Педагог должен ставить осознанные цели и воспитывать в ученике познавательную активность.

6. Принцип прочности знаний. Поскольку памяти человека свойственно забывать информацию, учитель должен добиваться прочных знаний, умений и навыков.

7. Принцип народности обучения. Педагогическая деятельность должна быть направлена на широкий круг учащихся, а не на представителей определенных слоев населения.

8. Принцип индивидуализации обучения. Учет индивидуальных особенностей ребенка помогает определить ту норму знаний и развития учащихся, которая позволяет ставить и разрешать конкретные задачи обучения [18].

Как видно из выше сказанного, проблема разработки дидактических принципов обучения всегда занимала умы многих выдающихся педагогов всего мира. Тем не менее, и на сегодняшний день она своего окончательного решения не получила. Выражается это в том, что до сих пор не определены исходные основания к разработке номенклатуры принципов обучения; не разработаны научные основы системы принципов обучения, их соподчиненности, иерархии. Именно это, по мнению М.Н. Скаткина, является причиной того, что в соответствующих фундаментальных трудах по дидактике и в учебных пособиях по курсу «Педагогика» количество принципов, их формулировки значительно разнятся, а «содержание чрезмерно психологизировано, логизировано и особенно идеологизировано». Это объясняется тем, считает М.Н. Скаткин, что одни педагоги выводили принципы из опыта обучения; другие – из философии, теории познания; третьи считали, что основой принципов должны служить закономерности психики детей [34]. Это привело различных авторов к умозрительности в постулировании принципов обучения, к изолированному их рассмотрению, к отождествлению с самыми общими закономерностями, которыми учитель должен руководствоваться в ходе своей практической педагогической деятельности.

Рассматривая историю становления понятия «принципы обучения», П.И. Пидкасистый пишет: «На первых этапах своего развития педагогическая наука, в частности дидактика, ограничивалась обобщением опыта обучения. Поэтому принципы обучения выводились непосредственно из опыта работы учителя, из наблюдений. На их основе впоследствии формулировались те или иные правила обучения. Например, «обучай наглядно», «повторение – мать учения» и др. Подобных правил-предписаний для воспроизведения существовавшей практики обучения было превеликое множество, и они удовлетворяли школу на этапе развития общества, когда и объем научных

знаний, и характер выполняемой человеком деятельности не изменялись от десятилетия к десятилетию.

Совсем другая обстановка в школе сложилась с возникновением крупной машинной промышленности. Объем научной информации, содержание социального опыта, передаваемых от поколения к поколению, характер деятельности, к которому была призвана школа готовить своих выпускников, настолько усложнились, что простое воспроизведение существовавшей практики работы школы уже не удовлетворяло запросов общества. Дальнейшее совершенствование, а порой, и коренное преобразование школьной практики настоятельно требовало научного обоснования принципов обучения, осуществляемого дидактами по схеме: практическая задача – научная проблема – замысел решения – гипотеза, способы ее проверки – теоретическая интерпретация результатов – принцип» [24, с. 172 -173].

В последнее время, утверждает П.И. Пидкасистый, в дидактике утвердилось понимание принципа как рекомендации о путях достижения целей обучения на основе его познанных закономерностей. Так, по мнению В.И. Загвязинского, суть принципа – это «рекомендация о способах регулирования отношений противоположных сторон, тенденций учебного процесса, о способах разрешения противоречий, о достижении меры, гармонии, позволяющих успешно решать учебно-воспитательные задачи» [24, с. 173].

Такая точка зрения, считает П.И. Пидкасистый, «несомненно, отражает связь принципов и закономерностей, однако не раскрывает сущность ни самого принципа, ни характера связей между закономерностями и принципами» [24, с. 173]. Ученый указывает, что «двойственность, противоречивость в содержании некоторых принципов видна невооруженным глазом. Она отражена уже в их названиях: связь обучения с жизнью, теории с практикой, сочетание педагогического руководства с активной деятельностью учащихся; сочетание индивидуальной и коллективной работы; связь обучения и самообразования, контроля и самоконтроля» [24, с. 173-174].

Данный факт связан с тем, что педагогические законы «схватывают» и выражают противоположность педагогических явлений и процессов. «Закон всегда имеет и объяснительную, и прогностическую функции. Это такой компонент логической структуры педагогической науки, который, отражая объективные, внутренние, существенные и относительно стойкие связи педагогических явлений, способствует научному управлению воспитательной деятельностью, предвидению результатов того или иного управленческого решения, направленного на оптимизацию содержания, форм, средств и методов учебно-воспитательной деятельности» [24, с. 174].

В современной педагогической науке существует несколько классификации педагогических принципов. Анализ научной педагогической литературы позволяет выделить в качестве основополагающих, общепризнанных следующие принципы:

- сознательности и активности;
- наглядности;
- систематичности и последовательности;
- прочности;
- научности;
- доступности;
- связи теории с практикой.

Суть принципа *сознательности и активности* состоит в умелом использовании разнообразных приемов, способствующих возбуждению потребности и интереса у детей к овладению знаниями, придание учебному процессу проблемного характера. Для этого предлагается приучать школьников к постановке вопросов, как перед учителем, так и для самостоятельного ответа, учить находить причинно-следственные связи; развивать самостоятельный подход к изучаемому материалу, к глубокому обдумыванию тех теоретических выводов и понятий, мировоззренческих и морально-эстетических идей, которые имеются в его содержании. Данная задача может быть решена только при

возбуждении и поддержке познавательной активности и сознательности учащихся в процессе обучения.

Сущность принципа *наглядности* обусловлена следующими факторами:

- наглядность обучения вытекает из того, что оно выступает для учащихся как средство познания окружающего мира, и поэтому процесс этот происходит более успешно, если основан на непосредственном наблюдении и изучении предметов, явлений или событий;
- познавательный процесс требует включения в овладение знаниями различных органов восприятия. По мнению К.Д. Ушинского, наглядное обучение повышает внимание учащихся, способствует более глубокому усвоению знаний;
- наглядность обучения основана на особенностях мышления детей, которое развивается от конкретного к абстрактному;
- наглядность повышает интерес учащихся к знаниям и делает процесс обучения более легким. Многие сложные теоретические положения при умелом использовании наглядности становятся доступными и понятными для учащихся.

Суть принципа *систематичности* и *последовательности* заключается в обеспечении последовательного усвоения учащимися определенной системы знаний в разных областях науки. Обеспечение систематичности и последовательности обучения требует глубокого осмысления учащимися логики и системы в содержании усваиваемых знаний, а также систематической работы по повторению и обобщению изучаемого материала.

Принцип *прочности* отражает ту особенность обучения, в соответствии с которой овладение знаниями, умениями, навыками, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями достигается только тогда, когда они, с одной стороны, обстоятельно осмыслены, а с другой – хорошо усвоены и продолжительное время сохраняются в памяти. Прочность обучения достигается, прежде всего, тогда, когда учащиеся совершают в процессе обучения полный цикл учебно-познавательных действий: первичное

восприятие и осмысление изучаемого материала, его последующее более глубокое осмысление, проделывают определенную работу по его запоминанию, применению усвоенных знаний на практике, а также по их повторению и систематизации. Для прочного усвоения знаний большое значение имеет систематически осуществляемая проверка и оценка знаний учащихся. Кроме того прочность усвоения знаний достигается, если учащийся проявляет интеллектуальную познавательную активность, а педагог в своей практике активизирует мысль обучаемых с помощью вопросов на сравнение, сопоставление, обобщение, установление причинно-следственных и ассоциативных связей

Суть принципа *научности* состоит в том, что содержание образования должно соответствовать уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Для его реализации учителю необходимо: предлагать учащимся подлинные, прочно установленные наукой знания (объективные научные факты, концепции, теории, учения, новейшие открытия); глубоко и доказательно раскрывать каждое научное положение изучаемого материала, не допуская ошибок, неточностей и механического зазубривания учащимися теоретических выводов и обобщений; использовать методы обучения, приближающиеся по своему характеру к методам изучаемой науки; показывать значение изучаемого материала для понимания современных общественно-политических событий и их соответствия интересам народа и государства.

Сущность принципа *доступности* заключается в необходимости учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в учебном процессе и недопустимости его чрезмерной усложненности и перегруженности, при которых овладение изучаемым материалом может оказаться непосильным. Это требует определения объема знаний, практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть школьникам каждого класса по каждому учебному предмету, степень их сложности.

Принцип *связи теории с практикой* предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания в решении поставленных задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды. Для этого используется анализ примеров и ситуаций из реальной жизни. Одним из направлений реализации данного принципа является активное подключение учащихся к общественно полезной деятельности в школе и за ее пределами [22, с.164-175; 24, с.178-187].

Сегодня педагогической наукой выделяется следующая система принципов обучения (П.И. Пидкасистый):

Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения, который «предполагает, что обучение направлено не только на формирование знаний и умений, но и определенных нравственных и этических качеств» учащегося, «служащих основой выбора жизненных идеалов и социального поведения».

Принцип научности содержания и методов учебного процесса, который «отражает взаимосвязь с современными научными знаниями и практикой демократического устройства общества..., воплощается в учебных программах и учебниках, отборе научного материала, а также в обучении школьников элементам научно-исследовательской работы».

Принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности, придающий «системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям и практическим умениям учащихся», требующий логического построения как содержания, так и процесса обучения».

Принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли учителя, который обосновывает, что «обучение эффективно при условии проявления учениками как субъектами деятельности познавательной активности», способствующий

«формированию знаний и развитию детей, их социальному росту, воспитанию».

Принцип наглядности, «требующий целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала».

Принцип доступности обучения, требующий «учета особенностей развития школьников, анализа учебного материала с точки зрения его доступности и такой организации обучения, при которой учащиеся не испытывают интеллектуальных, моральных и физических перегрузок». В отечественной дидактике данный принцип «трактруется как мера трудности и не означает приспособление к уровню актуального развития учащихся, а ориентирует на ближайшие перспективы развития».

Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся, требующий «прочного закрепления знаний учениками» на основе позитивного отношения, интереса к изучаемому предмету.

Принцип связи обучения с жизнью, с практикой строительства демократического общества, направленный на стимулирование «учеников использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды».

Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы, ориентирующий на «использование разнообразных форм организации обучения: урок, экскурсия, практикум и др., а также различных способов взаимодействия учащихся в учебном процессе: индивидуальная работа, деятельность в постоянных и сменных парах, в малых и больших группах» [36, с. 302–304].

Принцип культуросообразности образования, нацеленный на максимальное использование «в воспитании культуры той среды, в которой и для развития которой создано учебное заведение – культуры региона, народа, нации, общества, страны».

Принцип мониторингового слежения, регламентирующий «процесс непрерывного, систематического, диагностико-прогностического слежения за состоянием процесса воспитания и обучения детей в целях оптимального выбора целей» [6, с. 163].

ВОПРОСЫ ДЛЯ ЗАКРЕПЛЕНИЯ МАТЕРИАЛА И САМОКОНТРОЛЯ

1. Дайте определение понятия «принцип обучения».
2. Чем обусловлено возникновение такой педагогической категории как «принципы обучения»?
3. Какие из существующих дидактических принципов упоминаются уже в работах древнегреческих мыслителей?
4. Проследите изменения содержания основных дидактических принципов (например, наглядности, доступности, научности) в истории педагогики.
5. Какие на ваш взгляд дидактические принципы можно отнести к общепризнанным и почему?
6. Сравните содержание одного и того же дидактического принципа в современных учебниках и учебных пособиях по педагогике.

1.2. Методы обучения: структурно-функциональный анализ и классификация

Понятие «метод» (от греч. *metodos* – *путь к чему-либо*) в педагогической науке также имеет несколько определений:

- «путь, способ достижения цели;
- совокупность определенных правил, приемов и норм познания и действия;

– совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи» [6, с. 122];

– «способ построения и обоснования системы знаний» [36, с. 197];

– «процессуальная характеристика деятельности» (В.И. Андреев).

Методы обучения рассматриваются как:

– способы организации учебно-познавательной деятельности учащихся;

– «способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения» [6, с. 125];

– «способ работы учителя и ученика, при помощи которого достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности» [6, с. 122];

– «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, которая обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения» [6, с. 125]

– «способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности педагогов и учеников по осуществлению задач образования, воспитания и развития» (Ю. К. Бабанский) [22, с. 177];

– «способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения, т. е. дидактических задач (П.И. Пидкасистый) [24, с. 190].

Из перечисленных определений видно, что метод является нормативной моделью процесса деятельности для выбора наиболее рационального и оптимального решения поставленных задач.

Каждый метод обучения органически включает в себя обучающую работу учителя (изложение, объяснение нового материала) и организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся. То есть, учитель, с одной стороны, сам объясняет материал, а с другой – стремится стимулировать

учебно-познавательную деятельность учащихся (побуждает их к размышлению, самостоятельному формулированию выводов и т.д.).

Оформление понятия «метод обучения» в научную категорию также началось еще в античные времена. Уже в школах древней Греции использовались словесные и наглядные методы обучения, источниками которых являлись слово педагога-наставника и окружающий мир. Основоположителем проблемных методов обучения принято считать Сократа, который ввел в практику обучения «сократический метод» (систему наводящих вопросов, отвечая на которые учащийся убеждался в своей неправоте или подходил к правильному выводу) [18, с. 237]. Наглядные методы обучения находят свое оформление в педагогической деятельности и научных работах Франсуа Рабле (1494–1553; «Гаргантюа и Пантагрюэль»), Томмазо Кампанелла («Город солнца»), Я.М. Коменского («Великая дидактика»).

Особый вклад в раздел дидактики, связанный с оформлением понятия «метод обучения» в научную категорию, внес немецкий педагог Фридрих Дистервег (1790–1866), который подчеркивал, что в процессе обучения «однообразие утомляет и в преподавании нужно сочетать различные пути и варианты»; «...Плохой учитель сообщает истину, хороший учит ее находить» [18, с. 287].

Дальнейшее оформление данной научной категории дидактики осуществлялось в работах отечественных и зарубежных педагогов XX века (П.П. Блонский, Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, М.А. Данилин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.). В настоящее время понятие «метод обучения» отражает «способы обучающей работы учителя и способы учебной работы учащихся в их взаимодействии»; а также «специфику их работы по достижению различных целей обучения», пишет П.И. Пидкасистый. Следовательно, метод обучения характеризуется тремя признаками: цель обучения, способ усвоения и характер взаимодействия субъектов обучения [24, с. 190].

В связи с тем, что один и тот же метод может рассматриваться в разных аспектах, существует несколько подходов к их классификации.

Наиболее ранней классификацией является деление методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы учащихся (упражнения, самостоятельная работа).

«Метод *рассказа*, – указывает П.И. Пидкасистый, – предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах школьного обучения. Меняется лишь характер рассказа, его объем, продолжительность. К рассказу, как методу изложения новых знаний, обычно предъявляется ряд педагогических требований:

- содержать только достоверные и научно-проверенные факты;
- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения; быть эмоциональным; излагаться простым и доступным языком;
- отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям» [24, с. 192].

По мнению Ю.К. Бабанского, в школьной практике используются следующие виды рассказа – рассказ-вступление для подготовки учащихся к восприятию нового учебного материала; рассказ-изложение, в котором в определенной последовательности раскрывается содержание новой темы; рассказ-заключение, в котором делаются выводы и обобщения и даются задания для самостоятельной работы [22, с. 181-182].

Объяснение – «монологическая форма изложения, словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. К объяснению чаще всего прибегают, – подчеркивает П.И. Пидкасистый, – при изучении теоретического материала различных наук; решении химических, физических, математических задач, доказывании теорем; при раскрытии коренных причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни». Данный метод требует:

- «точного и четкого формулирования задачи, сути проблемы, вопроса;

- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
- использования сравнения, сопоставления, аналогии; привлечения ярких примеров;
- безукоризненной логики изложения» [24, с.192-193].

Объяснение может использоваться в работе с учащимися разных возрастных групп, но становится более необходимым в средних и старших классах в связи с усложнением учебного материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся.

Беседа относится к диалогическим методам обучения. Цель применения данного метода – путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подвести учащихся к пониманию нового материала или проверить уровень усвоения ими уже изученного.

«В зависимости от конкретных задач, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе, – указывает П.И. Пидкасистый, – выделяют различные виды бесед: вводные или вступительные, организующие беседы; беседы-сообщения или выявления и формирования новых знаний (эвристические); синтезирующие, систематизирующие или закрепляющие беседы» [24, с. 193].

Актуализация ранее усвоенных знаний, концентрирование внимания, стимуляция интеллектуальных, (потенциальных и реальных) возможностей учащихся для активного включения их в предстоящую учебно-познавательную деятельность осуществляется с помощью *вводной* беседы, которая также помогает выяснить степень готовности учащихся к новым видам деятельности и понимания изучаемого материала. *Беседа-сообщение* (эвристическая беседа) используется для включения учащегося в сам процесс активного участия в добывании новых знаний, в поиск формулирования собственных ответов на поставленные учителем вопросы.

«Синтезирующая, или закрепляющая, беседа нацелена на систематизацию уже имеющихся у учащихся теоретических знаний и способов их применения в нестандартных ситуациях, на перенос их в решении новых учебных и научных проблем на межпредметной основе» [24, с. 194].

В реализации метода беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (индивидуальная беседа) или учащимся всего класса (фронтальная беседа). По мнению Ю.К. Бабанского, вопросы, которые ставит педагог во время беседы, «должны быть достаточно емкими для целостного восприятия», так как «слишком большое дробление темы на вопросы разрушает логическую ее целостность, а слишком крупные вопросы становятся недоступными для обсуждения с учениками» [22, с. 183].

Собеседование является разновидностью беседы. Оно может проводиться как с классом в целом, так и с отдельными группами учащихся. Данный метод обучения наиболее эффективен в старших классах, когда учащиеся «проявляют больше самостоятельности в суждениях, могут ставить проблемные вопросы, высказывать свое мнение по тем или иным темам, поставленным учителем на обсуждение».

Метод беседы, считает П.И. Пидкасистый, имеет следующие преимущества:

- «активизирует учебно-познавательную деятельность учащихся; развивает их память и речь;
- делает открытыми знания учащихся;
- имеет большую воспитательную силу;
- является хорошим диагностическим средством».

К недостаткам ученый относит достаточно большое количество времени, который предполагает данный метод, и элемент риска, так как учащийся может дать неправильный ответ, который фиксируется в памяти других учащихся [24, с. 194].

Упражнение – повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью его усвоения. Упражнение может быть

процедурой, в рамках которой осуществляются все компоненты процесса учения – уяснение содержания действий, его закрепление, обобщение и автоматизация, либо оно направлено только на какой-то один компонент [36, с. 395]. Характер и методика упражнений зависит от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста учащихся, – пишет П.И. Пидкасистый. Упражнения по своему характеру подразделяются на устные, письменные, графические и учебно-трудовые. «По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют: а) упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления – *воспроизводящие* упражнения; б) упражнения по применению знаний в новых условиях – *тренировочные* упражнения. Если при выполнении действий ученик про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, такие упражнения называют *комментированными*» [24, с. 198].

Самостоятельная работа – «любая организованная учителем активная деятельность учащихся, направленная на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизация знаний. Как дидактическое явление, самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, с другой – форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учеником учебного задания, которое ... приводит школьника либо к получению нового знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний» [36, с. 331].

Методы обучения также подразделяют по источникам передачи и характеру восприятия информации (С.И. Перовский, Н.М. Верзилин, Е.Я. Голант) на словесные (рассказ, беседа, лекция), наглядные (иллюстрации, демонстрации) и практические (опыты, упражнения, учебно-производительный труд). Так как словесные методы – рассказ и беседа – были охарактеризованы ранее, рассмотрим более подробно такой метод, как лекция.

Лекция – монологический способ изложения объемного материала. Данный словесный метод обучения используется, как правило, в старших классах и занимает все или почти все учебное занятие. Лекция обеспечивает законченность и целостность восприятия школьниками учебного материала. «Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового учебного материала по темам или крупным разделам», – подчеркивает П.И. Пидкасистый [24, с. 195]. Для повторения пройденного материала используются *обзорные лекции*, которые проводятся по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации изученного материала.

К словесным методам обучения относится и *учебная дискуссия*, которая стимулирует познавательный интерес учащихся, вовлекает их в активное обсуждение разных научных точек зрения по той или иной проблеме, побуждает к осмысливанию различных подходов, к аргументации чужой и своей позиции. Однако учебная дискуссия требует обстоятельной предварительной подготовки учащихся в содержательном плане и наличие, по меньшей мере, двух противоположных мнений по обсуждаемой проблеме (П.И. Пидкасистый). Данный метод обучения, с одной стороны, предполагает наличие у школьников умения ясно и точно формулировать свои мысли, строить систему аргументированных доказательств, с другой – учит их мыслить, спорить, доказывать свою правоту. Дискуссия выполняет функцию предварительной подготовки сознания учащихся к усвоению изучаемого материала (теории, закономерностей, идеи) и одновременно вовлекает их в активное взаимодействие, позволяет диагностировать уровень общего развития учащихся, их научного и культурного кругозора [35, с.86]. Включение учащихся «в ситуации научных споров не только углубляет их знания по соответствующим вопросам, но и привлекает их внимание к теме, а на этой основе вызывает новый прилив интереса к учению» (Ю.К. Бабанский) [22, с. 199].

Известные дидакты М.А. Данилов и Б.П. Есипов подразделяют методы обучения в зависимости от основных дидактических задач, реализуемых на конкретном этапе обучения, на методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений навыков.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин в соответствии с характером познавательной деятельности учащихся по усвоению содержания образования и способу передачи знаний учителем выделяют следующие методы:

– объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный) – предъявление информации учителем, организация действий ученика с объектом изучения; восприятие, осознание и запоминание знаний учащимся;

– репродуктивный – составление и предъявление задания на воспроизведение знаний и способов умственной и практической деятельности, руководство и контроль за их выполнением; актуализация и воспроизведение знаний и способов действий по образцу;

– проблемное изложение – постановка проблемы и раскрытие доказательного пути ее решения учителем; восприятие знаний и познание проблемы учащимся, прослеживание за логикой доказательств, осуществляемых педагогом, мысленное прогнозирование очередных шагов в логике решения;

– частично-поисковый или эвристический – постановка проблем, предъявление педагогом заданий на выполнение отдельных этапов решения познавательных и практических проблемных задач, руководство деятельностью учащихся посредством корректировки и создания проблемных ситуаций; восприятие задания учащимся, осмысление условий задачи и актуализация имеющихся знаний для решения части задачи самостоятельно, воспроизведение хода решения и его самостоятельная мотивировка;

– исследовательский – составление и предъявление педагогом проблемных задач для поиска решений, контроль за ходом решения; восприятие проблемы учащимся, осмысление условий задачи, планирование

этапов и способов исследования или решения задачи, самоконтроль в процессе решения, проверка результатов, воспроизведение хода решения и его самостоятельная мотивировка [22, с. 177; 35, с. 278-279].

М.И. Махмутовым предложена классификация, в которой сочетаются методы преподавания с соответствующими методами учения: информационно-обобщающий и исполнительский, объяснительный и репродуктивный, инструктивно-практический и продуктивно-практический, объяснительно-побуждающий и частично-поисковый [22, с. 178]. А.Н. Алексеев и И.Д. Зверев классифицируют методы обучения одновременно по источникам знаний и уровню самостоятельности учащихся в учебной деятельности.

Ю.К. Бабанский на основе целостного подхода к процессу обучения выделяет три группы методов:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

- по источнику передачи и восприятия учебной информации: словесные (рассказ, беседа, лекции), наглядные (иллюстрации, демонстрации) и практические (опыты, упражнения, учебно-производственный труд);

- по логике передачи и восприятия информации: индуктивные и дедуктивные (логические аспекты);

- по степени самостоятельности мышления школьников при овладении знаниями: репродуктивные и проблемно-поисковые;

- по степени управления учебной работой: методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя (работа с книгой, письменная работа, лабораторная работа, выполнение трудовых заданий).

2. Методы стимулирования и мотивации учения:

- методы стимулирования и мотивации интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание эмоционально-нравственных ситуаций);

- методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении (убеждения в значимости учения, предъявления требований, упражнения в выполнении требований, поощрение и порицание).

3. Методы контроля и самоконтроля в обучении:

- методы устного контроля и самоконтроля (индивидуальный опрос, фронтальный опрос, устный зачет, устный экзамен, программированный опрос, устный самоконтроль);

- методы письменного контроля и самоконтроля (контрольные письменные работы, письменные зачеты, письменные экзамены программированные письменные работы, письменный самоконтроль);

- методы лабораторно-письменного контроля и самоконтроля (контрольно-лабораторные работы, машинный контроль, лабораторно-практический самоконтроль) [22, с. 181-203].

В интернет-энциклопедии «Википедия» приведена следующая классификация методов обучения, данная Е.Я. Голантом.

Схема 1 (пассивный метод)

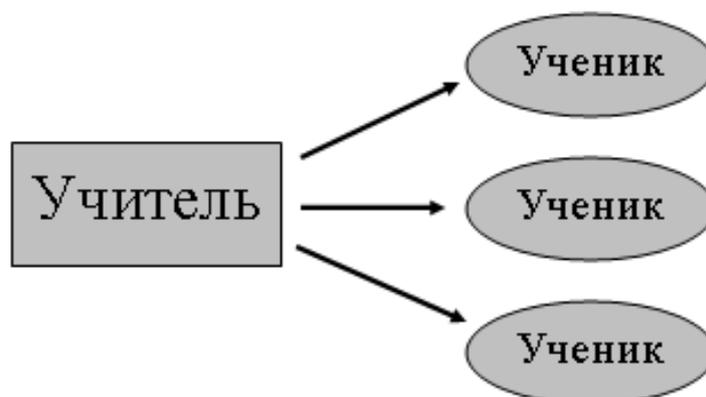


Схема 2 (активный метод)

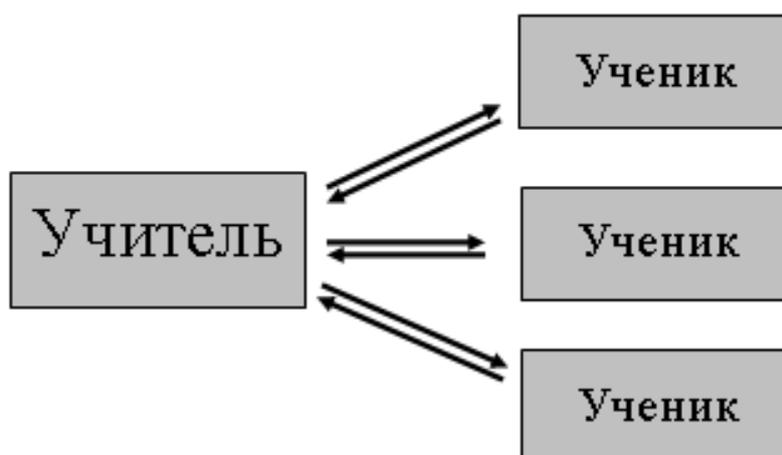
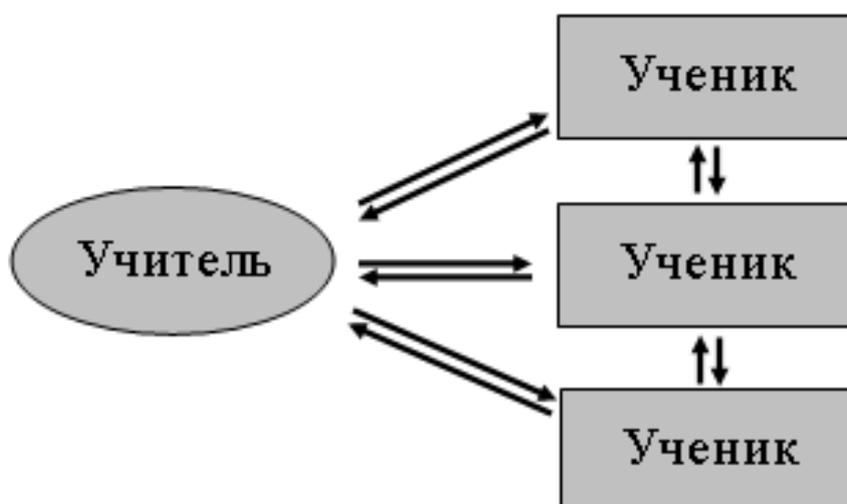


Схема 3 (интерактивный метод)



Из приведенных выше схем видно, что методы обучения принято также подразделять на три обобщенные группы:

1. Пассивные методы.
2. Активные методы.
3. Интерактивные методы.

Каждый из указанных методов имеет свои особенности:

1) Пассивный метод (схема 1) – это форма взаимодействия учащихся и учителя, где учитель является основным действующим лицом, управляющим

ходом урока, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам учителя. Связь учителя с учащимися в пассивных уроках осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д. С точки зрения современных педагогических технологий и эффективности усвоения учащимися учебного материала пассивный метод считается самым неэффективным, но, несмотря на это, он имеет и некоторые плюсы. Это относительно легкая подготовка к уроку со стороны учителя и возможность преподнести сравнительно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках урока. С учетом этих плюсов, многие учителя предпочитают пассивный метод остальным методам. В руках опытного педагога этот подход успешно работает, особенно если учащиеся имеют четкие цели, направленные на основательное изучение предмета.

Лекция – самый распространенный вид пассивного урока. Этот вид урока широко распространен в старших классах общеобразовательной школы, а также в колледжах и вузах, где учатся достаточно взрослые, вполне сформировавшиеся люди, имеющие четкие цели глубоко изучать предмет.

2) Активный метод (схема 2) – это форма взаимодействия учащихся и учителя, при которой учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока. В данном случае учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники урока. Если в пассивном уроке основным действующим лицом и менеджером урока был учитель, то здесь учитель и учащиеся находятся на равных правах. Если пассивные методы предполагали авторитарный стиль взаимодействия, то активные больше предполагают демократический стиль.

3) Интерактивный метод (схема 3) (от «Inter» – взаимный и «act» – действовать) – предполагает взаимодействие, диалог учителя и ученика. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на

достижение целей урока. Учитель также разрабатывает план урока (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых ученик изучает материал) [43].

Следовательно, основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что, выполняя их, учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Некоторые педагоги между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, однако, несмотря на общность, они имеют различия. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

В шестидесятые годы XX века большей популярностью в образовании стали пользоваться методы дидактических игр, которые некоторые ученые относят к практическим методам обучения, другие – выделяют их в особую группу, так как они выходят за пределы наглядных, словесных и практических методов, вбирая в себя их элементы, и имеют особенности, присущие только им.

Дидактическая игра – это активная учебная деятельность, имитирующая и моделирующая те или иные практические ситуации, изучаемые явления, процессы, одно из средств активизации учебного процесса. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предмет – сама человеческая деятельность. «Основные структурные элементы дидактической игры – моделируемый объект учебной деятельности; совместная деятельность участников игры; правила игры; принятие решения в изменяющихся условиях; эффективность применяемого решения» [24, с. 202]. Данный метод обучения позволяет включить учащихся в моделирование изучаемых явлений, получить новый опыт в обстановке игры.

В дидактической игре «познавательная деятельность учащихся представляет собой самодвижение: поскольку информация не поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности, она

порождает новую, которая, в свою очередь, влечет за собой следующее звено, пока не будет достигнут конечный результат обучения» [24, с. 202]. При этом деятельность учащихся представляет собой «непрерывную последовательность учебных действий в процессе решения задач», условно расчлененных «на следующие этапы: подготовка к самостоятельным занятиям; постановка главной задачи; выбор имитационной модели объекта; решение задачи на ее основе; проверка, коррекция; реализация принятого решения; оценка его результатов; анализ полученных итогов и синтез с имеющимся опытом; обратная связь по замкнутому технологическому циклу» [24, с. 202].

Теоретические исследования педагогов и психологов за последние несколько десятилетий свидетельствуют, что усвоение знаний и способов деятельности происходит на трех уровнях:

- осознанного восприятия и запоминания, которое внешне проявляется в точном и близком к оригиналу воспроизведении учебного материала;

- на уровне применения знаний и способов деятельности по образцу или в сходной ситуации;

- на уровне творческого применения знаний и способов деятельности.

Методы обучения призваны обеспечить все эти уровни усвоения. Выбор же самих методов обучения остается за учителем.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ЗАКРЕПЛЕНИЯ МАТЕРИАЛА И САМОКОНТРОЛЯ

1. Дайте определение понятия «метод обучения».
2. Чем объяснить наличие различных классификаций методов обучения.
3. Какая классификация методов обучения, на ваш взгляд, наиболее удачная?
4. Перечислите функции методов обучения в образовательном процессе.

5. Охарактеризуйте современные словесные, наглядные и практические методы обучения.
6. На конкретных примерах покажите эволюцию наглядных методов обучения.
7. Перечислите условия, которые определяют выбор методов обучения.
8. Покажите на конкретных примерах эффективность применения того или иного метода обучения, или комплекса методов.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 208 с.

Вайндорф-Сысоева М. Е., Крившенко Л. П. Педагогика. Конспект лекций. 2-е изд., перераб. и доп. М.: издательство Юрайт, 2010. 239 с.

Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 368 с.

Загвязинский В. И., Емельянов И. Н. Общая педагогика: учебное пособие М. : Высшая школа, 2008. 391 с.

Лушников А. М. История педагогики: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1994. 368 с.

Педагогика: учебное пособие /под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983. 608 с.

Педагогика: учебное пособие /под ред. П. И. Пидкасистого. М: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

Педагогика: учебное пособие /под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Высшее образование, 2008. 430 с.

Педагогическое наследие: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. /сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1988. 416 с.

Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: в 2 кн.: учебник. М. : ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.

Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М. : Педагогика, 1984. 96 с.

Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: в 2 ч. / под ред. В. А. Сластенина. Ч. 1. М. : ВЛАДОС, 2003. 288 с.

Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижеринков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М. : ТЦ Сфера, 2004. 448 с.

ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ДИСЦИПЛИНАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА

2.1. Особенности реализации дидактических принципов в музыкальном и художественном образовании

Художественное образование в школе – это учебные предметы «Музыка» и «Изобразительное искусство и художественный труд», которые осваивают все учащиеся в учреждениях общеобразовательного типа (школы, гимназии, лицеи). В настоящее время эти предмет входят в образовательную область «Искусство» (с I – VII классы) вместе с предметом «Мировая художественная культура» (в старших классах).

Изучение данных учебных дисциплин направлено на достижение следующей цели: формирование художественной культуры (в том числе и музыкальной) как неотъемлемой части духовной культуры общества.

М.И Ройтерштейн так характеризует место урока музыки среди других учебных предметов: «Если школа берет на себя обязательство научить ребенка понимать основные закономерности естественного и социального миров, научить его, в частности, читать достаточно объемные тексты, по меньшей мере последних двух столетий, то не менее обязательно и научить человека слушать музыку не прикладного характера в ее достаточно объемных образах. А для этого урок музыки должен стать уроком активной музыкальной деятельности – предельно разнообразный в младших классах и все более концентрирующийся на слушании все более протяженных сочинений или их фрагментов – в старших. Останется ли бывший школьник заинтересованным слушателем после школы, это его выбор, но в школе он эту деятельность в разумных пределах должен освоить» [8].

Известный педагог-ученый, автор программы «Синтез искусств» для учащихся дошкольного возраста О.А. Куревина считает, что задача

эстетического воспитания и образования должна сводиться к постоянному развитию интеллектуального и чувственного начал в человеке. Через приобщение к искусству в человеке активизируется творческий потенциал, и чем раньше заложены корни этого потенциала, тем активнее будет его проявление в приобщении человека к художественным ценностям мировой культуры [17, с. 10].

Рассматривая роль предмета «Изобразительное искусство и художественный труд» народный художник Российской Федерации Б.М. Неменский отмечает, что в общеобразовательной школе на уроках «искусство рассматривается со своих основных жизненных функций как культура отношений, как запечатленный в произведениях искусства опыт поколений в осознании добра и зла». Вторая важная задача – овладение языком искусства, так как «человек, не знающий языка данного искусства, не может адекватно воспринимать его содержание». Третья задача – освоение искусства как опыта творчества, так как «вне творчества в искусстве ничего не может ни создаваться, ни восприниматься» [20, с. 5-7].

Общая педагогика определяет методику как научную дисциплину, изучающую общие закономерности педагогического процесса на материале какого-либо предмета, поэтому методика художественного (в том числе и музыкального) воспитания школьников рассматривается как научная дисциплина, изучающая закономерности педагогического процесса воспитания школьников средствами определенного вида искусства. При этом понятие «воспитание» включает в себя единство нескольких значений – *образования* (овладение школьниками системой искусствоведческих знаний, приобщение к накопленному человечеством опыту художественного усвоения мира), *обучения* (усвоение детьми практических художественно-творческих умений и способов действий) и *развития* личности каждого ребенка (количественные и качественные изменения в художественно-эстетической культуре школьников, а также в формировании художественных способностей учащихся).

Как педагогическая наука в определенных исторических условиях методика музыкального воспитания и методика художественного воспитания рассматривают процесс обучения на занятиях искусством с позиций педагогических достижений данного времени. Так, например, долгое время организация занятий на дисциплинах художественного цикла (пение – музыка, рисование – изобразительное искусство) базировалась строго на общедидактических принципах без учета специфики данных занятий.

В 1983 году выходит учебное пособие Ольги Александровны Апраксиной «Методика музыкального воспитания», где автор показывает общее и специфическое в организации урока музыки как общеустановленного школьного урока. О.А. Апраксина подчеркивает, что урок музыки – это урок искусства, поэтому само познание на нем «специфично, оно не может сводиться только к деятельности мысли, а обязательно должно являть собой единство эмоции и разума, сознания и чувства» [4, с. 29]. Второй отличительной чертой, по мнению автора, является тот факт, что музыка воздействует на человека комплексно – на его психику, моторику, физиологические процессы. Известный педагог-музыкант также считает, что «скучный урок музыки фактически не может иметь места». Поэтому одним из обязательных дидактических принципов для урока музыки является единство *эмоционального и сознательного*, выражающееся в том, что «каждый элемент урока должен вызывать активное, заинтересованное отношение детей» к изучаемому музыкальному материалу. Вторым специфическим дидактическим принципом уроков искусства О.А. Апраксина считает единство *художественного и технического*, «когда художественное (цель) все время освещает техническое (путь к цели), когда работа над техникой вместе с тем есть и работа над художественностью (выразительностью, образностью)» [4, с. 29-30]. Эти два специфические дидактические принципы лежат в основе организации учебного процесса на всех уроках искусства.

В этом же году появляется учебное пособие Эдуарда Борисовича Абдуллина «Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной

школе» (1983), где автор выделяет следующие дидактические принципы музыкального обучения:

- **Принцип единства воспитания, образования и развития школьников в музыкальном обучении**, который предполагает, что «освоение духовного богатства» музыкального искусства в свою очередь обуславливает «развитие отношения к нему и воспитание идейных, нравственных, эстетических качеств школьника». Кроме того, в процессе общения с музыкой происходит расширение представлений и освоение ключевых знаний.

- **Принцип научности**, который «выступает в качестве логической основы построения системы музыкального обучения. Действие этого принципа ... проявляется при музыкально-эстетическом, психолого-педагогическом, дидактическом обосновании цели, содержания, методов обучения».

- **Принцип связи музыкального обучения с жизнью**, который заключен в самом содержании уроков музыки и «иллюстрируется большим количеством произведений, включенных в программу».

- **Принцип интереса, увлеченности** «характеризует атмосферу урока музыки» и обеспечивается изучаемым музыкальным материалом. Данный принцип направлен на формирование положительного эмоционально-эстетического отношения к урокам музыки.

- **Принцип оптимизации процесса обучения**, который «характеризует деятельность учителя на уроке и обращен к процессу обучения», и направлен «на выявление эмоциональных и интеллектуальных особенностей каждого учащегося, фиксацию их музыкальных способностей, наблюдение за усвоением программы» и т.д.

- **Принцип прочности и действенности результатов музыкального образования** по показателям (степень эмоционального отношения, интереса и любви к музыке, мера усвоения знаний в эстетической оценке, уровень сформированности исполнительских навыков) [1, с. 101-106].

«Как педагогическая наука методика музыкального воспитания школьников, – указывают Людмила Александровна Безбородова и

Юлий Багирович Алиев в своей книге «Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях» (2002), – определяется закономерностями педагогического процесса и отражающими эти закономерности дидактическими принципами. Назовем их:

- обусловленность учебно-воспитательного процесса общественными потребностями;
- соответствие содержания и методики обучения и воспитания детей уровню общественного развития;
- связь и единство обучения и воспитания с общественной практикой и наукой;
- комплексность решения задач обучения, воспитания и развития;
- взаимосвязь цели, содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания;
- сочетание педагогического руководства с развитием самостоятельности, инициативы и творчества детей;
- постоянство требований и систематическое повторение действий;
- обусловленность общего развития личности школьника характером и способами обучения и воспитания [5].

Наряду с вышеуказанными закономерностями и дидактическими принципами педагогического процесса методика музыкального воспитания школьников подразумевает также закономерности:

- социологические – зависимость эффективности воспитания и обучения от сочетания единства требований и уважения к личности каждого ребенка, а также соблюдения юридических положений о правах ребенка;
- коммуникативные – зависимость эстетического развития детей от характера взаимодействия учителя и учеников;
- физиологические – зависимость результатов от анатомо-морфологического развития организма ребенка;
- организационные – зависимость результатов от работоспособности учащихся, состояния здоровья, расписания, времени суток, погодных условий;

- психологические – зависимость результатов от интереса детей к урокам музыки, возрастных особенностей детей, степени постоянства внимания, уровня развития памяти» [5, с. 101].

Собственные принципы методики музыкального воспитания – единство эмоционального и сознательного, художественного и технического – определяются спецификой музыкального искусства. Так, например, «слушание музыки детьми предполагает не только получение ими эстетического наслаждения, но и приобретение историко-теоретических знаний (понимание стиля, формы, жанров); выполнение музыкально-ритмических движений – проявление эмоционального отклика на восприятие музыки и одновременно понимание особенностей музыкального языка (метроритма, динамики, фактуры и др.). Аналогично в пении равно важными являются выразительность исполнения и мастерство владения вокально-хоровыми навыками».

Кроме «закономерностей педагогического процесса, определяемых критериями всеобщности и повторяемости, – считают авторы, – основным фондом методики музыкального воспитания школьников являются и казуальные (т.е. случайные) связи, которые подчас не могут быть предопределены и во многом зависят от конкретной ситуации, детской непосредственности» [5, с. 101-102].

В 70-80 годы XX века, аргументируя новую концепцию музыкального образования и воспитания подрастающего поколения, Дмитрий Борисович Кабалевский обосновывает «Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы», имеющие основополагающее значение. Данная статья включена в содержание общеобразовательной программы «Музыка. 1–8 классы», рекомендованной Министерством образования и науки Российской Федерации (издания 1982, 1994, 2006 других годов). К ним известный композитор и педагог относит следующие принципы:

- **ориентация на формирование интереса детей к музыкальным занятиям**, согласно которой в их основе – развитие эмоционального восприятия школьниками музыки, личностного отношения к явлениям

музыкального искусства, вовлечение учащихся в процесс художественно-образного музицирования и стимулирование их музыкально-творческого самовыражения;

- **направленность музыкальных занятий на духовное развитие личности учащихся**, при которой содержание музыкального образования нацелено главным образом на их нравственное, эстетическое развитие, на формирование музыкальной культуры школьников как важной и неотъемлемой части всей их духовной культуры;

- **связь музыки и жизни в процессе музыкального образования**, осуществляемая, прежде всего, в раскрытии содержания учебных тем, в отборе музыкального материала и методах его преподнесения;

- **введение учащихся в мир большого музыкального искусства** – классического, народного, современного, охватывающего многообразие его форм, жанров и стилей;

- **тематическое построение программы**, предполагающее целенаправленное и последовательное раскрытие жанровых, интонационных, стилевых особенностей музыки, ее связи с другими видами искусства и жизнью;

- **выявление сходства и различия** на всех уровнях организации музыкального материала и во всех видах музыкальной деятельности;

- **трактовка музыкальной грамотности в широком смысле этого слова**, включающая в содержание этого понятия не только элементарную грамоту, но и, в сущности, всю музыкальную культуру;

- **понимание восприятия музыки как основы всех видов музыкальной деятельности и музыкального воспитания в целом**;

- **направленность музыкальных занятий на развитие творческого начала в ребенке**, которую необходимо осуществлять в композиторской, исполнительской и слушательской деятельности [Цит. по 2, с. 64].

В настоящее время в действующих образовательных программах по предметам искусства наблюдаются различные подходы к выбору

дидактических принципов организации учебно-воспитательного процесса. Основываясь на уже существующих и апробированных временем принципах, авторы программ предлагают новые принципы. Рассмотрим их более подробно.

Основополагающими принципами организации учебного процесса по предмету «Музыка», созданной авторским коллективом под руководством Ю.Б. Алиева, являются:

– воспитывающее обучение, направленное на приобретение учащимися «социально-художественного опыта, обуславливающего возникновение высоких музыкальных потребностей», при этом «формой освоения мира является ценностное отражение», которое «в отличие от оценочного познания ... выявляется не познавательным путем, а через его переживание» [3, с. 9];

– приобщение учащихся к искусству от ценностных художественных ориентаций, сопровождающих этот процесс, к социальным установкам и планам [3, с. 8];

– принцип проблемности, так как предметом искусства не может стать общеизвестное, общезначимое, прочно вошедшее в духовную жизнь людей и в силу этого являющееся бесспорным, очевидным. Поэтому предмет искусства предполагает, прежде всего, художественно-образное раскрытие актуального, проблемного, нерешенного в творческом и нравственном содержании, индивидуальных проявлений жизни, бытия» [3, с. 15].

Основными принципами, на которых базируется программа «Музыкальное искусство» (1 класс), созданная В.О. Усачевой, Л.В. Школяр и В.А. Школяр, являются:

- преподавание музыки в школе как живого образного искусства;
- возвышение ребенка до философско-эстетической сущности искусства (проблематизация содержания музыкального образования);
- проникновение в природу искусства и его закономерностей;
- моделирование художественно-творческого процесса;
- деятельностное освоение искусства [28, с. 221].

Особо нужно отметить два последних принципа.

Принцип проникновения в природу искусства и его закономерностей требует от педагога и учащихся не искать вне музыки каких-то специфических средств, а просто «думать о ее природе и переживать это свое “думание”», выделять не тему урока, а проблему, которая по своему содержанию и объему «несоизмеримо выше любого конкретного частного знания» и касается «коренных вопросов бытия, сущности явлений объективного мира», например, «проблема счастья и любви, проблема жизни и смерти, прекрасного и безобразного» [41, с. 14-15].

Принцип моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр) позволяет осуществлять практическое погружение детей «в исторический процесс “движения от природного к человеческому”». Исследуя природу и человека в их диалектическом единстве, дети прослеживают, как *повседневное становится художественным*, и в собственной творческой деятельности реализуют человеческую способность осваивать мир эстетически. Воспроизводят (моделируют в себе) процесс становления искусства как формы общественного сознания, формы познания мира» [28, с. 245].

По мнению авторов, **детское творчество на уроках музыки** (принцип деятельностного освоения искусства) – «это не отдельный вид деятельности учащихся» (досочинение, допевание и т.д.) «в результате чего мышление, внутреннее слышание детьми музыки движется по заранее определенному пути и сводится к поиску “мелодических штампов”, а сама **предуготовленность** к творчеству, когда ученик хочет и готов постичь *смысл своей деятельности*, когда у него появляется ощущение необходимости сравнить, соотнести, выбрать и найти то, что лучшим образом может выразить его слышание и видение того явления, события, факта, его собственное художественное отношение в целом» [28, с. 221-222].

Известный педагог-музыкант Людмила Васильевна Горюнова в своей статье «На пути к педагогике искусства» (1988) предлагала следующие принципы, на которые должно опираться преподавание музыкального искусства в школе:

– принцип **целостности**, который, по мнению автора, проявляется в соотношении частного и целого в музыке и педагогическом процессе; в соотношении сознательного и подсознательного, в единстве эмоционального и рационального в процессе формирования духовной культуры ребенка;

– принцип **образности**, опирающийся на конкретно-чувственное, образное освоение действительности, присущее ребенку, подведение его через образное видение мира к обобщениям [8, с. 7-8].

Кроме того, Л.В. Горюнова рассматривала организацию художественно-эстетической среды на уроке как движение: от целостности к целому, от образности к образу, от импровизационности к импровизации, от удивления к размышлению, от насыщения художественными впечатлениями к расширению поля значений и личностных смыслов, далее к навыкам и логическому осознанию, от изустного к письменному, от вопросительности к вопросу, от многоголосия к унисонному пению. В целом от художественности к художественному [8, с. 7-8].

Одна из последних общеобразовательных программ по предмету «Музыка», созданная Еленой Дмитриевной Критской, Галиной Петровной Сергеевой и Татьяной Сергеевной Шмагиной, построена на следующих *методических* принципах:

- **Принцип увлеченности**, предполагающий «развитие личностного отношения ребенка к явлениям музыкального искусства, активное включение его в процесс художественно-образного музицирования и творческое самовыражение».

- **Принцип триединства деятельности композитора – исполнителя – слушателя**, ориентирующий «учителя на развитие музыкального мышления учащихся во всех формах общения с музыкой».

- **Принцип «тождества и контраста»**, реализующийся «в процессе выявления интонационных, жанровых, стилистических связей музыкальных произведений и освоения музыкального языка». По мнению авторов, этот

принцип важен «для всей культуры восприятия жизни и осознания своих жизненных впечатлений» учащимися.

• **Интонационность**, которая «выступает как ведущий принцип, регулирующий процесс развития музыкальной культуры школьников и смыкающий специфически музыкальное с общедуховным. Музыкальное произведение открывается перед ребенком как процесс становления художественного смысла через разные формы воплощения художественного образа (литературные, музыкально-слуховые, зрительные) в опоре на выявление жизненных связей с музыкой» [28, с. 185]. Данный принцип аналогичен принципу «связи музыки с жизнью» (Д.Б. Кабалевский), принципам «целостности» и «образности», предложенным Л.В. Горюновой.

Как известно, образовательная область «Искусство» представлена в школе также предметом «Изобразительное искусство и художественный труд». Большинство школ страны в настоящее время осуществляют учебно-воспитательный процесс по данному предмету по одноименной образовательной программе, подготовленной коллективом авторов под руководством Бориса Михайловича Неменского.

Как указывают авторы, «программа разработана как **целостная система введения в художественную культуру** и включает в себя на единой основе изучение всех основных видов пространственных (пластических) искусств: изобразительных – живопись, графика, скульптура; конструктивных – архитектура, дизайн; различных видов декоративно-прикладного искусства, народного искусства традиционно крестьянского и народных промыслов, а так же постижения роли художника в синтетических искусствах – экранных и театре».

Изучение такого многообразия искусства необходимо для современного образования и возможно только благодаря выделению четких основ. Прежде всего, это **«триада художественной деятельности как системообразующая основа программы:**

- изобразительная художественная деятельность;
- декоративная художественная деятельность;

– конструктивная художественная деятельность».

Обосновывая данный дидактический принцип, авторы пишут, что «эти виды художественной деятельности помогают понять роль искусства в жизни людей: в организации среды, в которой мы живем, окружающего предметного мира; в организации форм общения между людьми; в формировании человеком своего видения мира и своих чувств, своего отношения к окружающей действительности, своих представлений о прекрасном и безобразном».

Второй принцип **«от жизни через искусство к жизни»**, «предусматривает широкое привлечение жизненного опыта детей, примеров из окружающей деятельности по каждой теме», «наблюдения и переживания окружающей реальности, а также способность осознания собственных переживаний, своего внутреннего мира»... «Конечная цель – духовное развитие личности, то есть формирование у ребенка способности самостоятельного видения мира, размышления о нем, выражения своего отношения на основе освоения опыта художественной культуры».

Третий принцип **целостности и неспешности освоения материала каждой темы**, предусматривающий «последовательное изучение методически выстроенного материала», которое «обеспечивает поступательное художественное развитие ребенка». Также авторы указывают, что «учитель не ограничен в творческом поиске собственного решения указанной темы» и «может предлагать свои задания», но при этом «всякое изучаемое явление в искусстве и в жизни должно рассматриваться в *наиболее ярком, полном и наглядном своем проявлении*».

Четвертый принцип **единства восприятия и созидания**, обосновывает практическую художественную деятельность ученика (как художника) и деятельность по восприятию искусства (как зрителя, осваивающего опыт художественной культуры), так как «только в единстве восприятия произведений искусства и собственной творческой практической работы происходит формирование образного художественного мышления детей».

Пятый принцип – **проживание как форма обучения и форма освоения художественного опыта**, т. е. основное «условие постижения искусства», так

как «эмоционально-целостный, чувственный опыт, выраженный в искусстве, можно постичь только через собственное переживание – проживание художественного образа».

Шестой принцип – **развитие художественно-образного мышления**, которое «строится на единстве двух его основ:

- наблюдательности, умения вглядываться в явления жизни;
- фантазии, т.е. способности на основе развитой наблюдательности строить художественный образ, выражая свое отношение к реальности», что «ведет к жесткому отказу от выполнения заданий по схемам, образам, по заданному стереотипу» [29, с. 5-7].

Анализ ныне действующих образовательных программ по предмету «Музыка» и «Изобразительное искусство и художественный труд» показал, что в них особое значение приобрел **«принцип тематизма»**, впервые сформулированный Д.Б. Кабалевским. Данный принцип основан на том, что для каждой четверти года (или полугодия) определяется своя тема, которая постепенно и последовательно усложняясь и углубляясь, раскрывается от урока к уроку. Развитие идет по спирали, где с каждым витком учащийся получает новые, более сложные знания, умения и навыки, которые осваивает, опираясь на предыдущий опыт. Сравнительный анализ такого **тематизма**, нашедшего отражение в программах по дисциплинам художественного цикла, представлен в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1.

Программа «Музыка» под редакцией Д.Б. Кабалевского

| Класс | 1 четверть | 2 четверть | 3 четверть | 4 четверть |
|-------|--|---|--|--|
| 1 | Как можно услышать музыку | Как можно услышать музыку – развитие темы | Как можно услышать музыку – кульминация темы | Как можно услышать музыку – обобщение темы |
| 2 | Три кита в музыке – песня танец и марш | О чем говорит музыка | Куда ведут нас «три кита» | Что такое музыкальная речь |

| | | | | |
|---|---|--|--|-------------------------------|
| 3 | Песня, танец и марш перерастают в песенность, танцевальность и маршевость | Интонация | Развитие музыки Построение (формы) музыки | |
| 4 | Музыка моего народа | | Между музыкой моего народа и музыкой разных народов мира нет непреходимых границ | |
| 5 | Музыка и литература | | Музыка и изобразительное искусство | |
| | Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы | Что стало бы с литературой, если бы не было музыки | Можем ли мы увидеть музыку | Можем ли мы услышать живопись |
| 6 | Преобразующая сила музыки | | В чем сила музыки | |
| 7 | Музыкальный образ | | Музыкальная драматургия | |
| 8 | Что значит современность в музыке | Музыка серьезная и музыка легкая | Взаимопроникновение легкой и серьезной музыки | Великие наши «современники» |

Таблица 2.

**Программа «Музыка. 1 – 7 классы»
(Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина)**

| | | | | | | | |
|--------------|---|----------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---|-------------------|--|
| 1 класс | Музыка вокруг нас | | | | Музыка и ты | | |
| 2 – 4 классы | Россия – Родина моя | День, полный событий | О России петь – что стремиться в храм | Гори, гори ясно, чтобы не погасло! | В музыкальном театре | В концертном зале | Чтоб музыкантом быть, так надобно уменье |
| 5 класс | Музыка и литература | | | | Музыка и изобразительное искусство | | |
| 6 класс | Мир образов вокальной и инструментальной музыки | | | | Мир образов камерной и симфонической музыки | | |
| 7 класс | Особенности драматургии сценической музыки | | | | Особенности драматургии камерной и симфонической музыки | | |

Таблица 3.

**Программа «Изобразительное искусство и художественный труд»
под редакцией Б.М. Неменского**

| Класс | 1 четверть | 2 четверть | 3 четверть | 4 четверть |
|----------|--|---|--|--|
| 1 | Ты изображаешь, украшаешь и строишь | | | |
| | Ты изображаешь. Знакомство с Мастером Изображения | Ты украшаешь Знакомство с Мастером Украшения | Ты строишь. Знакомство с Мастером Постройки | Изображение, украшение, постройка всегда помогают друг другу |
| 2 | Ты и искусство | | | |
| | Чем и как работают художники | Реальность и фантазия | О чем говорит искусство | Как говорит искусство |
| 3 | Искусство вокруг нас | | | |
| | Искусство в твоём доме | Искусство на улицах твоего города | Художник и зрелище | Художник и Музей |
| 4 | Каждый народ – художник (изображение, украшение, постройка в творчестве народов всей земли) | | | |
| | Истоки родного искусства | Древние города нашей земли | Каждый народ – художник | Искусство объединяет народы. |
| 5 | Декоративно-прикладное искусство в жизни человека | | | |
| | Древние корни народного искусства | Связь времен в народном искусстве | Декор – человек, общество, время | Декоративное искусство в современном мире |
| 6 | Изобразительное искусство в жизни человека | | | |
| | Виды изобразительного искусства и основы образного языка | Мир наших вещей. Натюрморт | Вглядываясь в человека. Портрет | Человек и пространство в изобразительном искусстве |
| 7 | Изобразительное искусство в жизни человека | | | |
| | Изображение фигуры человека и образ человека | Поэзия повседневности | Великие темы жизни | Реальность жизни и художественный образ |

| | | | | |
|----------|--|---|--|---|
| 8 | Дизайн и архитектура в жизни человека | | | |
| | <p>Дизайн и архитектура – конструктивные искусства в ряду пространственных искусств. Художник – дизайн – архитектура Искусство композиции – основа дизайна и архитектуры</p> | <p>Художественный язык конструктивных искусств. В мире вещей и зданий</p> | <p>Город и человек. Социальное значение дизайна и архитектуры как среды жизни человека</p> | <p>Человек в зеркале дизайна и архитектуры</p> |
| 9 | Изобразительное творчество и синтетические искусства (кино, театр, телевидение) | | | |
| | <p>Изобразительный язык и эмоционально-ценностное содержание синтетических искусств</p> | <p>Эволюция изобразительных искусств и выразительных средств</p> | <p>Азбука экранного искусства</p> | <p>Фильм – искусство и технология («Мы делаем видеофильм») Художник – зритель – современность</p> |

Обучение предмету «Изобразительное искусство и художественный труд» также осуществляется по программе Наталии Михайловны Сокольниковой «Изобразительное искусство». Данная программа создана для начальной школы. Она обеспечивает общее художественное образование, которое направлено на духовно-нравственное и эстетическое развитие школьников. Обучение по данной программе «призвано обеспечить:

- приобщение школьников к миру пластических искусств как неотъемлемой части духовной (эмоционально-ценностной) и нравственной культуры общества:

- формирование художественно-образного мышления как основы развития творческой личности, ее эстетических вкусов и потребностей;

- развитие творческих способностей, расширение диапазона чувств, воображения, фантазии, воспитание эмоциональной отзывчивости на явления художественной культуры;

- обучение основам изобразительной грамотности, формирование практических навыков работы в различных видах изобразительно

- систематической развитие зрительного восприятия, чувства цвета, композиционной культуры, пространственного мышления, умения воплощать в художественных образах творческие задачи (изобразительных, декоративных, дизайнерских);

- приобщение к наследию отечественного и мирового искусства;

- воспитание активного эстетического отношения к действительности, искусству, явлениям художественной культуры, народным художественным традициям» [37, с. 313-314].

Для достижения поставленных задач и успешной организации уроков изобразительного искусства автор программы предлагает группу условий, которые фактически являются принципами обучения:

- «развитие интереса к изучению изобразительного искусства;

- сочетание систематического контроля за изобразительной деятельностью школьников с педагогически целесообразной помощью им;

- воспитание у учащихся веры в свои силы, в свои творческие способности;

- последовательное усложнение изобразительной деятельности, обеспечение перспектив развития художественного творчества учащихся;

- целенаправленное, систематизированное использование искусствоведческих рассказов или бесед, активизирующих внимание ребенка, работу его мысли, его эмоциональную и эстетическую отзывчивость;

- введение в урок творческих импровизированных и проблемных задач;

- систематическое развитие педагогически целесообразных взаимосвязей между разделами учебного предмета и другими школьными дисциплинами, интегрированное обучение искусству в школе» [37, с. 296-297].

Таким образом, дидактические принципы, используемые в педагогике художественного воспитания, базируются на основополагающих принципах обучения, но часто в одном принципе происходит соединение нескольких

принципов, что обусловлено спецификой организации учебного процесса на уроках искусства.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ЗАКРЕПЛЕНИЯ МАТЕРИАЛА И САМОКОНТРОЛЯ

1. Чем, на ваш взгляд, обусловлены разные подходы в определении основных принципов художественного образования?

2. Какие из существующих дидактических принципов нашли отражение в современных действующих программах области «Искусство»?

3. Какие из указанных принципов художественного образования, по вашему мнению, являются наиболее важными? Прокомментируйте свою точку зрения.

4. Перечислите общие принципы, представленные в каждой из указанных учебных программ.

5. Проследите изменения содержания таких дидактических принципов, как «единство эмоционального и сознательного», «единство художественного и технического», в действующих учебных программах образовательной области «Искусство».

6. Сравните трактовку одного и того же дидактического принципа (например, наглядности, доступности, научности) в действующих учебных программах области «Искусство» и современных учебных пособиях по художественному образованию школьников.

7. Если бы вы создавали свою учебную программу по одной из дисциплин художественного цикла для общеобразовательной школы или учреждений дополнительного образования, то какие бы принципы положили в основу процесса обучения?

2.2. Характеристика общедидактических и специальных методов музыкального и художественного образования школьников

Процесс обучения на уроках искусства осуществляется на основе общедидактических методов – словесных, наглядных и практических, которые используются с учетом способов передачи знаний учителем и характера познавательной деятельности учащихся. С учетом того, что содержанием процесса обучения, его средствами являются произведения искусства, несущие в себе нравственно-эстетические художественные образы, между методами обучения и воспитания на уроках искусства фактически стирается грань. Большое внимание уделяется различным видам наглядности – зрительной и слуховой (метод наглядно-слухового показа).

Наиболее широкое применение на уроках искусства получил метод сравнения, используемый во всех своих разновидностях (сравнение различных музыкальных исполнений, сравнение произведений одного и того же автора, сравнение воплощения одного и того же художественного образа в различных видах искусства и т.п.).

На уроках музыки данный метод может быть представлен различными модификациями, например, *метод выявления сходства и различия* (Д.Б. Кабалевский), *метод идентификации* – узнавание знакомого в незнакомом, отождествление предметов, объектов, нахождение сходства (Б.М. Неменский, Д.Б. Кабалевский), *метод перекодирования* – представление содержания в иной знаковой системе, например, воплощение музыкального образа в цвете или двигательной пластике (Н.А. Терентьева).

Также в педагогике художественного образования сформировались и специальные методы обучения. Например, реализация основных задач на уроках по программе «Музыка» (под редакцией Д.Б. Кабалевского) осуществляется с помощью следующих методов:

Метод музыкального обобщения, который ставит задачи:

- активизировать музыкальный жизненный опыт учащихся, который необходим для введения или углубления темы;
- познакомить учащихся с новым знанием, используя разнообразные варианты поисковой ситуации, подготовить учащихся к самостоятельным обобщающим выводам;
- закрепить полученные знания учащихся в разных видах учебной деятельности, сформировать у школьников способности все более самостоятельно ориентироваться в музыкальном искусстве на основе приобретенных знаний.

Метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному (в формулировке Э.Б. Абдуллина *метод перспективы и ретроспективы*), который направлен на установление в сознании школьников целостного представления о музыке, содержащейся в программе; на установление самых разнообразных связей между темами программы, конкретными музыкальными произведениями, опытом музыкально-творческой деятельности учащихся..

Метод эмоциональной драматургии, способствующий созданию на уроке атмосферы увлеченности, живого интереса, предполагающий «наличие эмоционально-эстетической кульминации уроках, связанной со слушанием или исполнением самими учащимися яркого художественного произведения» [1, с. 58-63; 2, с. 125-126].

Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина на занятиях по своей программе помимо уже указанных методов обучения предлагают использовать следующие методы:

- метод художественного нравственно-эстетического познания музыки;
- метод интонационно-стилевого постижения музыки;
- метод концентричности организации музыкального материала;
- метод создания «композиций» (в форме диалога, музыкальных ансамблей и др.);
- метод игры;

– метод художественного контекста (выхода за пределы музыки) [32, с. 5-6].

Метод создания композиций был предложен Л.В. Горюновой. Он построен на сочетании разных видов музыкальной деятельности (слушании, пении, игре на элементарных музыкальных инструментах) при исполнении одного и того же музыкального произведения. Данный метод позволяет включить всех учащихся в активную музыкальную деятельность и наиболее полно изучить музыкальное произведение.

Метод создания художественного контекста также предложен Л.В. Горюновой. Он направлен на развитие музыкальной культуры учащихся через выходы за пределы музыки (обращение к смежным видам искусства, к истории, к явлениям природы, к определенным жизненным ситуациям). Как указывает Э.Б. Абдуллин, «данный метод дает возможность представить музыку в богатстве ее разнообразных связей, понять сходство и отличие от других видов искусства, осознать связь с историей и т.д.» [2, с. 127].

Кроме того в практике работы учителей музыки также используются:

- метод «наблюдения за музыкой (а не обучение ей); не навязывание музыки, а убеждение ею» (Б.В. Асафьев);
- метод развития стилеразличения у подростков (Ю.Б. Алиев);
- метод музыкального собеседования (Л.А. Безбородова);
- метод интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса (Е.Д. Критская, Л.В. Школяр).

Интересные методы обучения предлагает Наталья Алексеевна Терентьева в своей книге «Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства» (1990). Среди них можно выделить следующие:

Метод сравнения и сопоставления, который развивает «умение видеть в схожих явлениях специфические различия, и, наоборот, в различных явлениях найти общие черты, воспитывает острую наблюдательность, внимание к художественным деталям и понимание их выразительной функции в общей

системе художественного целого. Умение видеть в различных построениях сходные черты вырабатывает навыки художественного синтезирования».

Метод контраста и тождества развивает «опыт анализа конкретного творения искусства через сравнение с другим произведением искусства для того, чтобы ярче и полнее выявить содержательную и структурную сторону первого». «Сравнение через контраст, – считает Н.А. Терентьева, – подчеркивает наиболее существенные художественно-выразительные признаки данного произведения. Сравнение через тождество обусловит большую чуткость в восприятии произведений искусства, большее внимание к его художественным особенностям».

Метод вариативности впечатлений направлен на показ определенного явления в разных вариантах с целью раскрытия многообразия и многоаспектности конкретного художественного образа. Например, на уроках музыки учащиеся знакомятся с «образом Весны» на примере произведений П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, Н.А. Римского-Корсакова, Э. Грига, картин И.И. Левитана, И.Э. Грабаря, И.И. Шишкина, стихотворений Ф.И. Тютчева, А.Н. Плещеева, Н.А. Некрасова и др.

Метод разрушения, по мнению Н.А. Терентьевой, помогает выявить значимость того или иного средства художественной выразительности (например, «Что будет, если Бабу Ягу одеть в белое платье?», «Что будет, если победный марш сыграть в миноре?» и др.).

Метод творческих домашних заданий – создание собственных стихов, песен, картин; создание книжек-малюток [40, с. 87-89] .

В практике работы преподавателей изобразительного искусства широко применяются следующие методы обучения:

- **индивидуально-коллективный метод работы**, когда каждый выполняет свою часть для общего панно или постройки;
- **метод обсуждений детских работ** с точки зрения их содержания, выразительности, оригинальности;

– **периодическая организация выставок**, которая дает возможность заново увидеть и оценить свои работы, ощутить радость успеха;

– **метод сотворчества учителя и ученика** в различных видах художественной деятельности.

Процесс обучения на уроках по предмету «Изобразительное искусство и художественный труд» предполагает постоянную смену художественных материалов (краски гуашь и акварель, карандаши, мелки, уголь, пастель, пластилин, глина, различные виды бумаги, ткани, природные материалы) и художественных техник (аппликация, коллаж, монотипия, лепка, бумагопластика и др.). Кроме того, изучение этих видов искусства предусматривает чередование уроков *индивидуального практического творчества учащихся* и уроков *коллективной творческой деятельности*. [29, с. 8].

Н.М. Сокольникова в своем учебном пособии «Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе» большое внимание уделяет также игровым и проблемным методом обучения. Педагог считает что включение в содержание занятий проблемного изложения материала, использование проблемных ситуаций создает хорошие условия для развития детского творчества. Данные методы и приемы помогают развивать у школьников видение новых функций уже знакомых объектов, формировать умения комбинировать ранее известные способы решения проблемы и находить свои новые способы [37, с. 301].

Эффективность использования игровых методов в обучении изобразительной деятельности описана в работах А.А. Баранова, А.А. Волковой, В.Н. Зинченко, Т.С. Комаровой, Е.А. Флериной и др. Педагогами доказано, что игровые моменты в изобразительной деятельности усиливают внимание детей к поставленной задаче, стимулируют мышление (так как требуется выполнить логические операции анализа, сравнения, абстрагирования, синтеза, обобщения и т.п.), воображение, фантазию, создают благоприятный эмоциональный тонус.

В практике преподавания дисциплин художественного цикла также широко распространен метод **художественно-педагогического анализа** произведения искусства. В школьной практике он получил название – эмоционально-описательный, интонационно-смысловой (применительно к музыкальному искусству), эмоционально-смысловой. «Под *эмоционально-смысловым анализом*, – пишет М.Ю. Самакаева, – мы понимаем осознание учащимися развития художественного образа музыкального произведения, раскрытие смысла, основной идеи путем всестороннего разбора всех компонентов музыкальной речи в их совокупности и в тесной связи с конкретной исторической обстановкой, с художественными течениями, направлениями, событиями того периода. При этом эмоциональная сторона анализа остается ведущей при выполнении всех мыслительных операций». Аналогичный анализ может выполняться и при изучении произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства, произведений архитектуры, театральных спектаклей. Данный анализ способствует осмыслению развития художественного образа произведения в тесной связи со средствами художественного языка того или иного вида искусства. «Эмоционально-смысловой анализ также предполагает широкое привлечение учащимися знаний, полученных на уроках истории, литературы, музыки, изобразительного искусства, при самостоятельном знакомстве с произведениями различных видов искусств» [33, с. 40-41].

В педагогике музыкального образования в последние годы, указывает Э.Б. Абдуллин, предложен и такой метод, как **сочинение уже сочиненного** (В.О. Усачева). Он направлен на развитие «способности к творчеству (когда школьник в опоре на музыкальный опыт и на воображение, фантазию, интуицию сопоставляет, сравнивает, преобразует, выбирает, создает и т.д.)». Данный метод также способствует «развитию восприятия как способности к индивидуальному слышанию и, самое главное, творческой интерпретации музыки» [2, с. 131].

Исходя из выше изложенного, можно отметить, что в действующих учебных программах образовательной области «Искусство» наблюдается единый подход к выбору методов обучения, поэтому часто в разных программах можно встретить одни и те же методы обучения, те, которые апробированы временем.

Специфические методы обучения художественной педагогики часто основаны на сочетании нескольких общедидактических методов. Например, метод контраста и тождества, предложенный Н.А. Терентьевой, базируется на общеизвестных методах анализа, синтеза, сравнения и умозаключения, так как при его применении учащийся стремится найти общее и различное не только в художественных и музыкальных произведениях, различных по характеру и настроению, но и в похожем материале. Метод разрушения также предполагает подобные мыслительные операции при выявлении и характеристике абсурдных ситуаций.

Таким образом, в практике художественного образования широко используются как традиционные методы обучения, так и специфические, присущие тому виду искусства, которое осваивает школьник.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ЗАКРЕПЛЕНИЯ МАТЕРИАЛА И САМОКОНТРОЛЯ

1. Покажите на конкретных примерах применение современных словесных, наглядных и практических методов обучения в практике художественного образования.

2. Чем, на ваш взгляд, можно объяснить разнообразие трактовок одного и того же метода обучения в действующих программах образовательной области «Искусство».

3. Почему, на ваш взгляд, предлагаемые в современных образовательных программах по дисциплинам художественного цикла методы обучения часто носят синкретичный характер?

4. На конкретном примере покажите реализацию какого-либо метода музыкального или художественного образования в условиях школьного урока по музыке или изобразительному искусству.

5. Охарактеризуйте метод сравнения применительно к музыкальному (художественному) образованию и покажите специфику его применения в методических рекомендациях Б.М. Неменского, Н.А. Терентьевой и Л.В. Школяр.

6. Перечислите условия, которые определяют выбор методов обучения преподавателем дисциплин художественного цикла..

7. Какие из указанных методов художественного образования представляются вам наиболее значимыми для вашей педагогической деятельности.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Абдуллин Э. В. Теория и практика музыкального обучения в образовательной школе: пособие для учителя. М. : Просвещение, 1983. 112 с.

Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебник. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.

Алиев Ю. Б. Настольная книга учителя музыканта: учебное пособие. М. : ВЛАДОС, 2004. 336 с.

Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания: учебное пособие М. : Просвещение, 1983. 224 с.

Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях]: учебное пособие. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.

Горюнова Л. В. На пути к педагогике искусства // Музыка в школе. 1988. № 2. С. 7-8.

Неменский Б. М. Роль искусства в системе общего образования. Чему и зачем мы учим? // Начальная школа. 2000. № 1. С. 3-9.

Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / сост. Е.О. Яременко. М. : Дрофа, 2001. 288 с.

Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство и художественный труд. 1 – 9 классы / под рук. и ред. Б. М. Неменского. М. : Просвещение, 2008. 142 с.

Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1 – 8 классы. / авт. кол. под ред. Ю. Б. Алиева. – М. : Просвещение, 1993. – 79 с.

Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1 – 8 классы / авт. кол. под рук. Д. Б. Кабалевского. М. : Просвещение, 2006. 224 с.

Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1 – 7 классы. Искусство 8 – 9 классы /авт. Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. М. : Просвещение, 2007. 128 с.

Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 368 с.

Терентьева Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. М. : Прометей, 1990. 184 с.

Усачева В.О., Школяр Л. В., Школяр В. А. «Музыкальное искусство» 2 класс (программа и методика). М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1996. 94 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные программы художественного образования нацелены на формирование художественной культуры учащихся, как части общей культуры личности, опираются на исторически сложившиеся и проверенные временем общедидактические принципы обучения. Однако почти каждый принцип в данных программах преломлен с позиций того вида искусства, для освоения которого создана программа. Таким образом, каждый из общедидактических принципов обогащается элементами другого принципа обучения, так например принцип изучения искусства по законам искусства основан на принципе эмоциональности в сочетании с принципом сознательности и активности и с принципом связи теории с практикой.

В современной научной и учебно-методической литературе по теории и методике музыкального образования классификация принципов обучения основана на основных направлениях профессиональной деятельности учителя музыки, среди которых Э.Б. Абдуллиным выделены следующие «направленности» его работы: *гуманистическая, эстетическая, нравственная, музыковедческая, музыкально-психологическая и педагогическая* [2, с. 62-63].

Методы обучения, которые широко используются в практике художественного образования, имеют специфический характер и основаны на неразрывной связи теоретических знаний и практической художественной деятельности школьников в области осваиваемого вида искусства. Основой каждого из выше указанных методов обучения является восприятие изучаемых произведений искусства, оценка ребенком своих эмоциональных впечатлений и самостоятельная интерпретация художественных образов.

Сегодня качество подготовки специалистов в любой отрасли зависит от того, насколько последовательно, глубоко и осмысленно в образовании реализуется гуманистическая парадигма, насколько «образование сопрягается с воспитанием и развитием гуманитарной культуры, формированием духовно-

богатой, интеллектуально развитой, социально ответственной личности». По мнению профессора УрГПУ Л.А.Беляевой, «в этом важную роль могло бы сыграть художественно-эстетическое образование детей и подростков», которое «сегодня находится в достаточно стесненном положении и не способно в должной степени удовлетворить естественное стремление детей и молодежи к культурной жизни» [7, с 6]. Современная социокультурная реальность, по мнению Л.А. Беляевой, требует разработки новой парадигмы художественного образования, которая должна основываться на следующих принципах: принцип духовного развития личности, принцип полифонического мировидения, принцип гармонии, принцип ценностной доминанты, личностной центрации, диалогичности, мультикультурности [7, с. 7].

В настоящее время, когда появляется достаточно большое количество новых образовательных программ по дисциплинам художественного цикла необходимо обращение к огромному теоретико-методическому и практическому опыту, накопленному в области теории и методики художественного образования и воспитания, позволяющему избегать допущенных ошибок и более обоснованно строить процесс формирования мировоззрения и нравственно-эстетических качеств личности средствами искусства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллин Э. В. Теория и практика музыкального обучения в образовательной школе: пособие для учителя. М. : Просвещение, 1983.
2. Абдуллин Э. Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник. М. : Издательский центр «Академия», 2004.
3. Алиев Ю.Б. Настольная книга учителя музыканта: учебное пособие. М. : ВЛАДОС, 2004.
4. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания: учебное пособие. М. : Просвещение, 1983.
5. Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие. М. : Издательский центр «Академия», 2002.
6. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.
7. Беляева Л. А. Художественное образование как основа духовного развития личности //Педагогика искусства: история, теория и практика; сб. науч. тр. /Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. С. 5-10.
8. Горюнова Л. В. На пути к педагогике искусства // Музыка в школе. 1988. № 2. С. 7-8.
9. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве /пер. с англ. З. С. Замчук. СПб.: Экономическая школа, 2001.
10. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов; под общ. ред. Б. П. Есипова. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957.
11. Дидактика средней школы /под ред. М. Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1982.
12. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Общая педагогика: учебное пособие. М. : Высшая школа, 2008.

13. Загрекова Л. В., Николина В. В. Теория и технология обучения: учебное пособие. М. : Высшая школа, 2004.
14. Ирхен И. Профильное обучение как вектор включения школьников в художественные процессы современной России //Искусство в школе. 2008. № 3. С. 71-74.
15. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Академия, 2003.
16. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебник. М. : Академия, 2008.
17. Куревина О. А. Концептуальные основы курса «Путешествие в прекрасное» // Начальная школа. 2000. № 1. С. 10-14.
18. Лушников А. М. История педагогики: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1994.
19. Макарова Н.С. Трансформация дидактики высшей школы: учебное пособие. М. : Флинта, 2012.
20. Неменский Б. М. Роль искусства в системе общего образования. Чему и зачем мы учим? // Начальная школа. 2000. № 1. С. 3-9.
21. Онищук В. А. Урок в современной школе. М. : Просвещение, 1981.
22. Педагогика: учебное пособие /под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983.
23. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /под ред. П. И. Пидкасистого. М: Педагогическое общество России, 1998.
24. Педагогика: учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Высшее образование, 2008.
25. Педагогическое наследие: Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. /сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1988.
26. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : в 2 кн.: учебник. М. : ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.

27. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М. : Высшая школа, 2004.
28. Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / сост. Е.О. Яременко. М. : Дрофа, 2001.
29. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство и художественный труд. 1 – 9 классы / под рук. и ред. Б. М. Неменского. М. : Просвещение, 2008.
30. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1 – 8 классы. / авт. кол. под ред. Ю. Б. Алиева. М. : Просвещение, 1993.
31. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1 – 8 классы. / авт. кол. под рук. Д. Б. Кабалевского. М. : Просвещение, 2006. .
32. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1 – 7 классы. Искусство 8 – 9 классы /авт. Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. М. : Просвещение,2007.
33. Самакаева М. Ю. Развитие восприятия музыки у старшеклассников: учебное пособие / Свердлов. гос. пед. ин-т. Свердловск, 1989.
34. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М. : Педагогика, 1984.
35. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: в 2 ч. / под ред. В. А. Слостенина. Ч. 1. М. : ВЛАДОС, 2003.
36. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мищеринков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М. : ТЦ Сфера, 2004.
37. Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
38. Старобинский С. Л. Мы хотим перемен. Музыкальное образование на рубеже веков // Музыка в школе. 2010. № 5. С. 31-36.
39. Теория обучения: учебное пособие / под ред. И. П. Андриади. М. : Академия, 2010.

40. Терентьева Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. М. : Прометей, 1990.
41. Усачева В. О., Школяр Л. В., Школяр В. А. «Музыкальное искусство» 2 класс (программа и методика). М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1996.
42. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
43. Энциклопедии «Википедия» [Электронный ресурс] – Режим доступа:www.wikipedia.ru.

