

Лазарев М.А., Курбатова Н.В., Темиров Т.В. Непрерывное художественное образование в России на современном этапе: проблемы и перспективы

М.А. ЛАЗАРЕВ, Н.В. КУРБАТОВА, Т.В. ТЕМИРОВ

M.A. LAZAREV, N.V. KURBATOVA, T.V. TEMIROV

**НЕПРЕРЫВНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В
РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**CONTINUING ARTISTIC EDUCATION IN RUSSIA AT THE
PRESENT STAGE:
PROBLEMS AND PROSPECTS**

ISBN 978-5-6040553-5-9



9 785604 055359

М.А. ЛАЗАРЕВ, Н.В. КУРБАТОВА, Т.В. ТЕМИРОВ

**НЕПРЕРЫВНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ НА
СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

ТОМ 1

**Москва
МАО
2018**

M.A. LAZAREV, N.V. KURBATOVA, T.V. TEMIROV

**CONTINUING ARTISTIC EDUCATION IN
RUSSIA AT THE PRESENT STAGE:
PROBLEMS AND PROSPECTS**

VOLUME 1

**Moscow
IAE
2018**

УДК 378
ББК 74.48

Рецензенты

Беккерман П.Б. кандидат педагогических наук, Московский городской педагогический университет

Подвойский В.П. доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет

Направление фундаментальных исследований «Теоретические основания образовательных стандартов, программ, технологий и механизмов модернизации непрерывного образования (дошкольного, общего, профессионального и дополнительного)». Проект 3.10 «Содержание и механизмы модернизации художественного образования». Государственная регистрация № 01201351640.

Лазарев М.А., Курбатова Н.В., Темиров Т.В.

Непрерывное художественное образование в России на современном этапе: проблемы и перспективы. В 2 т. Том 1. – М.: МАО, 2018. – 124 с.

ISBN 978-5-6040553-5-9

Монография посвящена теоретическим аспектам разработки педагогической системы модернизации непрерывного художественного образования, условиям её эффективной реализации, проблемам творческой самореализации современного растущего человека на занятиях искусством, особенностям развития творческого воображения на основе идей научной школы Б.П. Юсова.

Работа предназначена для специалистов в области организации образования, работников системы общего дополнительного и профессионального образования, студентов педагогических вузов, научных сотрудников.

УДК 378
ББК 74.48

© Лазарев М.А., Курбатова Н.В.,
Темиров Т.В., 2018

ISBN 978-5-6040553-5-9 © Международная академия образования, 2018

UDC 378
LBC 74.48

Reviewers

Bekkerman P.B. Ph. D. (Pedagogy), Moscow City Pedagogical University
Podvoysky V.P. Dr. Sc. (Pedagogy), Ph. D. (Psychology), Professor,
Moscow State Pedagogical University

The direction of fundamental research “Theoretical grounds for educational standards, programs, technologies and mechanisms for the modernization of continuing education (preschool, general, professional and additional).” Project 3.10 “Content and mechanisms of modernization of art education”. State registration No. 01201351640.

Lazarev M.A., Kurbatova N.V., Temirov T.V.

Continuing artistic education in Russia at the present stage: problems and prospects. In 2 v. Volume 1. – M.: IAE, 2018. – 124 pp.

ISBN 978-5-6040553-5-9

The monograph is devoted to the theoretical aspects of the development of the pedagogical system for the modernization of continuous art education, the conditions for its effective implementation, the problems of creative self-actualization of the modern growing man in art classes, the peculiarities of the development of creative imagination based on the ideas of the scientific school B.P. Yusov.

The work is intended for specialists in the field of the organization of education, workers in the system of general additional and professional education, students of pedagogical universities, researchers.

UDC 378
LBC 74.48

© Lazarev M.A., Kurbatova N.V.,
Temirov T.V., 2018

ISBN 978-5-6040553-5-9

© International Academy of Education, 2018

ВВЕДЕНИЕ

Современная ситуация общественного становления характеризуется значительными изменениями в политической, экономической, социокультурной и духовно–нравственной жизни России. Прежде всего, это связано с появлением нового типа социальных отношений, безусловно, определяемыми отказом от сложившихся стереотипов поведения и мышления, развитием активного, творчески преобразующего отношения к личностному и профессиональному развитию.

В связи с этим, в государственных документах обосновывается осуществление глубоких изменений в содержании образования. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации, охватывающей период до 2025 г., Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008-2018 гг. раскрыты цели модернизации российского образования, подчеркнута её направленность на создание условий для раскрытия природного потенциала человека.

Это определяет многоаспектные задачи психолого-педагогической науки, связанные с выработкой новой образовательной парадигмы, включающей в себя как освоение традиционных духовных ценностей, так и активизацию способностей личности к самоактуализации в информационном обществе.

Образование в этом случае становится частью общего культурного пространства, что предполагает активизацию познавательной самостоятельности личности, развитие рефлексивного сознания и ценностного отношения к окружающему миру, понимание значимости культуросозидающей деятельности.

Очевидно, что сложное и неоднозначное развитие общества в наши дни сопровождается целым рядом изменений, в том числе, и в самом подходе к образованию. В области образования ломка устоявшихся между объектами социокультурной деятельности отношений сопровождается появлением новой парадигмы образования, основанной на том, что целью образования как личностно-ориентированной культурной деятельности признается формирование «человека культуры».

Это явление детерминировало более интентное обращение ученых к творческому потенциалу личности, к особенностям её развития и свободного проявления творческих начал. В последнее время значительно расширилось поле исследований, направленных на изучение непрерывного образования как области наиболее результативного развития личности.

Непрерывное образование является необходимым условием самосовершенствования, роста образовательного потенциала личности и общества в целом, как способность

адаптации к рыночным отношениям, как среда, в которой наиболее эффективно формируется профессиональное мастерство, определяющее сознательное участие человека в образовательном процессе в разные периоды жизни.

Важной тенденцией развития современной высшей школы во всем мире можно назвать переход от квалификационного подхода к компетентностному.

В современной российской педагогике подчеркивается и необходимость перехода от школы *знаний* к школе *культуры*, когда образование становится не только неотъемлемой частью общей культуры, но и её источником и важнейшим фактором.

Следовательно, непрерывность образования обеспечивается в том случае, если создаются условия для развития у личности мотивации на постоянное сознательное освоение ценностей культуры.

Однако непрерывное образование является достаточно широкой образовательной областью.

Возникает вопрос о её системной организации, позволяющей направлять педагогические усилия более четко.

Отечественными и зарубежными учёными разработан ряд педагогических подходов, оптимизирующих непрерывное образование (социально-культурный, системно-синергетический, прогностический, социально-педагогический и др.); выделены факторы развития его теории и практики (междисциплинарность, сравнительный характер исследований,

интеграция и интернационализация научно-педагогического знания, воссоединение обучения с исследованием и повышение его уровня, расширение научных коммуникаций, применение новых информационных и аналитических технологий в исследовательской деятельности и др.).

В целом, в современной науке накоплена обширная база исследований проблемы жизненного пути личности в процессе непрерывного образования. Развитие личности в онтогенезе было предметом изучения Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна.

Сущность, природу, структуру мотивации личности изучали Б.Г. Ананьев, Д. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Ж. Нюттен, В.П. Подвойский, Х. Хекхаузен. Изучением проблемы временной перспективы и жизненного пути личности занимались К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, Т.Н. Березина, Е.П. Варламова, Я.В. Васильева, М.Р. Гинзбург, Е.И. Головахи, Л.Д. Демина, Р. Кастенбаум, А.А. Кроник, Т. Коттле, Н.Н. Толстых, Л. Франкл и др.

Вопросам развития личности в процессе обучения с опорой на её опыт, интересы, способности посвящены работы А.С. Асмолова, В.П. Беспалько, А.В. Петровского, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской и др.

Одной из важнейших задач непрерывного образования является формирование качественно нового уровня мышления и

инновационного стиля жизнедеятельности личности. Система непрерывного социально-культурного образования должна при этом обеспечивать единство культурной деятельности личности и развития социума.

Исходя из этих позиций в исследовании определено, что педагогическая стратегия модернизации непрерывного художественного образования включает в себя **достижение продуктивного взаимодействия следующих направлений:**

– квалифицированное педагогическое сопровождение личностного и творческого развития учащихся, основанное на принципах педагогической поддержки их творческой самостоятельности, развитии способностей к ответственному поведению, направленному на культуротворческие цели и самореализацию, предполагающую концентрацию творческих усилий, сформированные навыки эстетического суждения, творческого выбора и готовность к созданию завершенного творческого продукта, отличающегося оригинальностью, целостностью, выразительностью;

– развитие образного восприятия и освоение способов художественного, творческого самовыражения личности;

– гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер личности;

– формирование целостного представления о мире, о формах бытия искусства;

– развитие умений и навыков познания и самопознания через искусство, накопление разнообразия и неповторимого опыта эстетического переживания;

– интеграция современных педагогических подходов к осуществлению творческой самореализации учащихся (субъектно-ориентированный, деятельностно-развивающий, культурологический, аксиологический и др.);

– опора на принципы открытости выражения своих проблем, отношения к происходящему, к содержанию творческой деятельности; убеждения при условии возможности выбора другого мнения; принцип субъект-субъектной позиции, развитие ресурсов самоосознания и личностных изменений, организация творческой деятельности, направленной на расширение сферы личностных смыслов и др.

Глава 1. Теоретические аспекты разработки педагогической системы модернизации непрерывного художественного образования

Потребность общества актуализировала необходимость реорганизации системы художественного образования через модернизацию системы непрерывного образования, направленную на развитие художественно–творческих способностей учащихся и повышение уровня профессиональной подготовки будущих специалистов в области культуры и искусства.

Методологически отечественная система непрерывного образования обоснована в «Концепции непрерывного образования» опубликованная в «Бюллетень Госкомобразования СССР» за 1989 год (№ 7: 10). В ней, в частности, отмечается: «Наметившиеся подходы к пониманию сущности непрерывного образования достаточно противоречивы. В одних случаях его отождествляют с непрерывным обучением, полагая, что достаточно механически объединить все ступени учебного процесса, чтобы устранить противоречия и тупиковые ситуации в образовании, в других – считают достаточным дополнить существующую систему новыми звеньями».

Ядром «непрерывного образования» является теория личностного подхода, которая характеризует прогрессивные современные тенденции, направленные на обеспечение развития

отдельных людей путем снятия любых ограничений: возрастных, социальных, организационных.

В рамках гуманистических традиций европейской педагогики XX в., составляющих основание личностно ориентированного подхода, среди приоритетных тенденций выделена необходимость «воспитать целостную личность – личность с развитой культурой чувств, вкуса, личность ответственную и думающую» (Валеева, 2003: 72). В аспекте гуманистической парадигмы смысл педагогики, ориентированной на развитие личности, определяет идея о самостоятельности, независимости и свободе человека в его природной сущности.

В условиях современной действительности значительно усиливается необходимость создания системы непрерывного образования с целью активизации смыслотворчества, а также рефлексии, ориентирования, автономности, самореализации, обеспечения уровня духовности жизнедеятельности и разработки новых методов и средств, направленных на развитие и самореализацию свободной личности.

Рассмотрим основные сущностные характеристики современного непрерывного образования в целом.

Согласно позициям государственной Концепции, сущность непрерывного образования определяется следующими характеристиками:

- всеохватность по полноте;

– индивидуализированность по времени, темпам и направленности;

– актуализация условий для предоставления каждому возможности реализации собственной программы его получения.

При этом главным системообразующим фактором непрерывного образования учёные считают личность как цель и конечный результат процесса постоянного и неуклонного восхождения ко все новым и новым высотам познания и преобразования мира (Ягодин, 1986: 37.).

Большинство исследователей трактуют непрерывное образование как личностное и профессиональное развитие человека в культурном контексте.

В науке исследованы и систематизированы периоды развития непрерывного образования и системы непрерывного образования (Горохов, 1987). В.Г. Онушкин выделяет 4 хронологических этапа развития непрерывного образования. 50-60 гг. XX в.: непрерывное образование трактуется как образование взрослых, как компенсация школьного образования. 60-е гг. XX в.: непрерывное образование рассматривается как повышение квалификации с целью более эффективного участия в производстве. Конец 60-х гг. XX в.: непрерывное образование предстает как средство получения квалификации для работы в различных отраслях. 70-е гг. XX в.:

сделан упор на образование, способствующее адекватной адаптации к жизни в современном обществе.

Иную периодизацию истории развития непрерывного образования дает Е.П. Тонконогая. Критерием выделения этапов служит представление о сущности непрерывного образования. В данной периодизации учтены как развитие практики, так и отражение непрерывности образования в науке. Ею выделяются три этапа: 60-е гг. XX в.: непрерывное образование отождествляется с после школьным образованием взрослых. 60-70-е гг. XX в.: непрерывное образование рассматривается как система образования в целом. С 70-х гг. XX в. по настоящее время: унификация теории непрерывного образования (Тонконогая, 1987).

Исследователь В.Г. Осипов в формировании концепции непрерывного образования выделяет 5 стадий:

– констатационную (конец 50-х годов XX в.) – выработка понятийного аппарата концепции;

– феноменологическую (60-70-е гг.) – описание непрерывного образования как явления;

– методологическую (70-е гг.) – разработка концептуальных моделей непрерывного образования;

– «теоретической экспансии и конкретизации» (конец 70-х – 80-е гг.) – распространение и конкретизация обобщенной модели непрерывного образования, сегментацией её по звеньям системы, появлением частных моделей;

– практического приложения (80-90-е гг.) – решение практической задачи создания системы непрерывного образования.

Приведенные периодизации демонстрируют, что между явлениями дополнительного и непрерывного образования сложились достаточно тесные связи, а в отдельные периоды их исторического развития они отождествлялись в некоторых аспектах.

В процессе исторического развития теории и практики непрерывного образования стало ясно, что до начала XXI века существовала и значительная неопределенность в понятийном аспекте отражения непрерывного образования. Одновременно продолжают сосуществовать термины «непрерывное образование», «перманентное образование», «возобновляемое образование», «образование через всю жизнь».

В определенных смыслах непрерывное образование трактуется как «опережающее образование», «компенсирующее образование». Исторически непрерывное образование возникло как образование дополнительное. Поэтому в некоторых смыслах трактовки непрерывного и дополнительного (особенного профессионального) образования совпадают. В этом смысле история становления дополнительного образования неотделима от истории становления непрерывного образования, и в исторической ретроспективе целесообразно их совместно изучение.

Следует также отметить, что все вышеназванные периодизации относятся к прошлому столетию и не учитывают уже вполне сложившиеся тенденции последних десятилетий, которые ко всему прочему, заставляют по новому взглянуть на развитие непрерывного образования в исторической ретроспективе.

В настоящее время объем понятия «непрерывное образование» включает довольно многообразные его виды, преемственное и взаимно дополняемое образование в разных подсистемах: образования и самообразования, образования и дополнительного образования детей и взрослых, профессионального образования, образования взрослых, преемственной системы общего и профессионального образования.

Развитие системы непрерывного образования и отражение её в соответствующих развивающихся концепциях позволило сделать выводы, которые были невозможны при одностороннем взгляде на проблему в предшествующие исторические периоды.

Прежде всего, можно констатировать, что наметилась тенденция приобретения образованием свойства целостности, как в онтогенезе отдельного человека, так и в системном отражении образования в науке. В этом смысле нельзя не признать правоты сторонников создания единого закона об образовании, в котором нашли бы отражение его формальные,

неформальные и информальные формы. Это первая, интеграционная сторона процесса становления целостной системы образования.

С другой стороны, только лишь с 1992 г. можно считать, что дополнительное образование оформилось как самостоятельная система со своими задачами, подсистемами, уровнями представления, целевой аудиторией, всей совокупностью внутренних и внешних связей. Это свидетельствует о дифференционных процессах в становлении зрелой системы образования, которые приводят к некоторой автономизации подсистемы непрерывного дополнительного образования, что позволяет по-прежнему рассматривать её как отдельный предмет исследования, но на новом уровне научного познания соответствующего явления. Таким образом, в единстве интеграции и дифференциации как противоположностей становится целостность непрерывного образования, а также непрерывного дополнительного образования как его подсистемы.

Описывая тенденции развития системы непрерывного дополнительного образования на современном этапе необходимо руководствоваться определенными критериями характеристики исторических этапов её развития:

- влияние других аспектов и условий жизнедеятельности людей на развитие образования;

- социально–возрастная стратификация общества и образовательные потребности людей, относящихся к разным стратам;
- законодательные, нормативно-правовые предпосылки и условия для непрерывного дополнительного образования;
- уровень научного отражения и обоснования непрерывного (в том числе, дополнительного) образования; содержание, формы и методы практики осуществления непрерывного дополнительного образования;
- функции непрерывного дополнительного образования.

Охарактеризуем современный этап развития непрерывного дополнительного образования с позиции выявленных критериев.

Дополнительное образование развивается в наши дни в условиях глобализации во всех сферах жизнедеятельности людей. Многие проблемы приобрели общечеловеческий, планетарный характер, и решение их стало возможным только в условиях всемирной экономической, политической, социальной, культурной интеграции и унификации.

Интеграция требует повышения мобильности людей планеты в разных её проявлениях: в житейских и профессиональных, в экономических и межкультурных. Интеграция и унификация приводят к тенденции выравнивания требований к квалификации, компетентности специалистов в

рамках конкретной сферы жизнедеятельности и соответственно к росту конкурентности между ними. К определенной унификации измерения результатов и качества образования стремятся сторонники Болонского соглашения.

Следующим внешним условием, влияющим на современное развитие дополнительного образования, является информатизация общества, в которой подчеркнем значимые для нас черты: единство, целостность информационного пространства, его неоднородность, динамичность, быстрое развитие и возрастание энтропии в нем.

К информационным факторам, обуславливающим необходимость постоянного повышения образовательного и профессионального уровня человечества, относятся

- быстрое старение знаний в результате развития науки, техники, практики;
- быстро увеличивающийся объем научной информации;
- развитие новых областей знаний;
- необходимость введения новых специальностей;
- расширение и дифференциация существующих научных направлений;
- необходимость совершенствования управления на научной основе и др.

Наряду с названными проявлениями глобализации и информатизации в современном мире сильны тенденции человекоориентированности всех существующих сфер.

Исходя из анализа теорий непрерывного образования, можно заключить, что:

– *цель непрерывного образования*: создание условий для целостного развития личности, которая предстает как субъект деятельности и общения на протяжении всей жизни. В данном случае, этот процесс ориентирован и на повышение уровня профессиональной и социальной адаптации в современном информационном обществе. Отметим, что в отличие от традиционно сложившейся образовательной системы, непрерывное образование направлено на развитие способностей личности к разностороннему саморазвитию;

– *содержание непрерывного образования*: в данном случае наиболее значимый компонент содержания – это его ориентация на опережающее отражение общественного и научно–технического развития, изменений в социально–культурной сфере. Помимо самих знаний, умений, навыков в содержание образования входит сам опыт их приобретения и практического применения, пути и способы самостоятельного добывания, поиска и открытия, самообразования;

– *структура образовательной системы в данном контексте*: особенно важны в данном случае преемственность и многовариантность общего и профессионального образования

на основе принципов фундаментализации и одновременно активизации применения инновационных форм, методов, технологий обучения;

– *выстраивание отношений «учащийся – педагог» в системе непрерывного образования: субъект-субъектные отношения.*

Для педагогов в системе непрерывного образования особенно важным является выявление и актуализация в себе способностей к эмпатии, рефлексии и децентрации (Бодалев, 1998; Зимняя, 1997; Станкин, 1996). Среди эмоциональных проявлений педагога особенно важное место занимает специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к ученикам, процессу и результату педагогической деятельности (Кузьмина, 1980).

При этом, как указывает Н.Е. Щуркова, «некоторые аксиоматические педагогические суждения доводятся до сознания и подсознания учащихся, внедряются в их поведение, выступают в качестве одобрения, осуждения, если они используются авторитетным для детей воспитателем, ... грамотно инструментующим воспитательные воздействия» (Щуркова, 1988: 42-43).

В целом, для педагога непрерывного образования необходимо осознанное принятие коммуникативной позиции организатора полипозиционного общения («рефлексивного управляющего»), основанное на создании педагогических

ситуаций культурного самоопределения учащихся, что означает доминирование в обучении личностно-ориентированного подхода, продуктивных, творческих методов, предлагающих самостоятельную творческую деятельность проблемно–практического характера. Эти методы направлены на освоение учащимися опыт самостоятельного приобретения информации, её осмысления, структурирования и т.д.

– *образовательный результат данной системы:* личность, адаптированная к продуктивной самореализации в современных условиях информационного общества, имеющая хорошо сформированные познавательные и духовные потребности, способная самостоятельно их удовлетворять.

Подчеркнем, что создание *непрерывного художественного образования* предполагает рассмотрение образования, как части культуры, её определяющего фактора и источника. Непрерывность образования обеспечивается, таким образом, если при выстраивании его целостной системы создаются условия для сознательного освоения объективных ценностей культуры как необходимой субъективной потребности личности.

В целом, анализ различных философских и психолого-педагогических идей создания и реализации в практике системы непрерывного образования позволяет заключить следующее:

1. Непрерывное образование – одна из приоритетных проблем современной психолого-педагогической науки.

Её актуальность обусловлена требованиями современного этапа научно-технического развития, а также уровнем общественных изменений (как социально-экономических, так и социокультурных).

2. Проблема создания и функционирования системы непрерывного художественного образования находится в данный момент в стадии глубокого осмысления философами, социологами, психологами, педагогами, культурологами, экономистами и представителями других наук.

3. Выявлены несколько существенных функций системы непрерывного образования:

а) компенсаторная функция, выводящая систему непрерывного образования в позицию части «конечного» образования;

б) расширительная функция на основе создания педагогически организованных формальных структур (кружки, курсы, курсы, средства массовой информации, заочное и вечернее обучение и т.п.);

в) аксиологическая функция, которая продуцирует идею пожизненного образования на основе актуализации потребностей личности в постоянном познании себя и окружающего мира. Целью непрерывного образования в этом случае становится всестороннее развитие и саморазвитие человека, его становление как человека культуры, что, в целом,

является необходимым условием сохранения и развития культуры общества.

Следует отметить, что в последние годы в науке особый упор делается на деятельностный аспект непрерывного образования, когда оно рассматривается как новый способ образовательной деятельности, обеспечивающий опережающее развитие человека, формирование у него прогностических качеств, направленных при этом на реализацию человека в культуросотворчестве.

Очевидно, что уровень духовности человека теснейшим образом связан с его эстетической культурой, отношением к искусству. Воздействуя, прежде всего, на чувства, эмоции, переживания, искусство вносит глубокие изменения в его духовную сферу, проецируя внутреннее состояние человека на поведение и поступки.

Особую актуальность в образовании современного молодого поколения приобретает обеспечение исторической преемственности поколений; сохранение, распространение и развитие национальной художественной культуры и народного искусства как корневого ее начала.

Непрерывное художественное образование в процессе своего становления и развития формирует особую среду, в которой соединяются качества как педагогической, так и социально-культурной образовательных систем. Как справедливо отмечает В.С. Библер: «Культура – это форма

самодетерминации индивида в горизонте личности, форма детерминации нашей жизни, сознания, решения и перерешения своей судьбы в сознании её исторической и всеобщей ответственности» (Библер, 1991: 289).

Так создается особое качество непрерывного художественного образования – его *спектральность*, которая обеспечивает широкий охват различных направлений и видов образования и способствует (так как вмещает в себя целостность, фундаментальность педагогического образования) необходимому взаимодействию и взаимовлиянию внутри возникшей в результате слияния двух образовательных направлений среды.

В связи с этим, с нашей точки зрения проблема непрерывности художественного образования должна рассматриваться в двух плоскостях:

1) непрерывное художественное образование личности, имеющее целью формирование *человека культуры*, т.е. человека гуманного, творчески мыслящего, духовно богатого, готового к активной деятельности в определенном культурном пространстве.

2) непрерывное художественное образование должно создавать условия для саморазвития, самосовершенствования и профессионального роста личности.

Взаимосвязь и взаимозависимость этих двух сторон одного явления несомненна: на основе этой взаимосвязи и

выстраивается развивающая педагогическая среда, обладающая большим потенциалом.

Значимость создания такой среды связана с необходимостью:

1) переориентировать процесс художественного образования на новые социальные цели, придав этому процессу общегуманистическую направленность;

2) обеспечить условия для формирования культурно-образованной целостной личности.

Острота проблемы разработки системы непрерывного художественного образования определяется чрезвычайной сложностью и неоднозначностью тех явлений, которые происходят сегодня во всей социальной жизни, в культуре и образовании, прежде всего. Исследователям нельзя игнорировать тот факт, что изменять практику необходимо уже сегодня, находя эффективные пути оперативной переориентации кадров, уровень мышления и профессиональной подготовки которых сложился в старых целях, традициях и условиях; с другой стороны, опережая практику, прогнозировать содержание непрерывного художественного образования, т.е. работать на будущее.

Отметим, что непрерывность является закономерностью и императивом художественного образования, так как связана с диалектической природой самого искусства, с психологическими особенностями развития личности, с

профессиональным становлением специалистов в области искусства или художественно–педагогического образования.

Эмоционально-нравственный потенциал искусства и, одновременно, отсутствие в нем готовых рецептов правильного поведения человека способствует свободному развитию личности, самостоятельному поиску ею решений жизненно важных проблем, активному размышлению о смысле жизни.

Одним из условий успешной человеческой деятельности (преобразовательной, познавательной, оценочной, социального общения) является художественное развитие, в соответствии с её направлениями проявляется полифункциональность искусства.

Непрерывное художественное образование – это:

- важнейшая составляющая образовательного пространства, необходимая для воспитания достойного будущего нации, здорового в нравственном отношении поколения, не дающая быстрых результатов, но приближающая перспективы построения нового интеллектуального и культурного общества;

- процесс постижения человеком художественной культуры своего народа и человечества через овладение специальными знаниями и умениями, творческую деятельность, восприятие различных видов искусства; средство трансляции культуры; важнейший способ развития и формирования целостной личности, её духовности, творческой

индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства;

- система практической деятельности, подразумевающая обеспечение инфраструктурой образовательной сети, материально-технической и нормативно-правовой базой, информационно-методическим сопровождением, кадровым потенциалом, финансовыми средствами.

Обобщенно можно сказать, что «непрерывное художественное образование» представляет собой системное, преемственное, педагогически направленное развитие культуры личности, художественно-культурного потенциала общества, художественно-образовательной системы как обязательной, специально организованной для этого среды.

Целостная панорама системы непрерывного художественного образования отражает преемственный педагогически направленный процесс общения человека с искусством на протяжении всех периодов его жизни с целью общего и профессионального развития в контексте культуры.

Непрерывное художественное образование имеет давние исторические традиции.

История развития отечественного непрерывного художественного образования демонстрирует разные подходы к его сути и к организации его процесса: от понимания и воплощения в жизнь высокого предназначения искусства, к

утилитаризму и схоластике в художественном образовании. Возрождение идеи формирования духовной культуры человека посредством художественного образования относится к концу XX века.

На основе изучения истории, теории и практики непрерывного художественного образования можно, во-первых, утверждать, что его непрерывность является настоящим требованием времени, и, во-вторых, рассматривать непрерывное художественное образование как процесс развития на протяжении всей жизни общекультурного и профессионального потенциала человека, механизм культурного развития общества и систему, обеспечивающую для этого необходимые условия.

Особую роль для исследования идеи непрерывности играют разработки в области общего художественного образования, так как именно они обусловили тенденции развития специального художественного образования и художественно-педагогической подготовки (В.В. Алексеева, Н.А. Ветлугина, М.А. Лазарев, А.А. Мелик-Пашаев, Л.А. Рапацкая, Л.В. Школяр и др).

Кроме того, в основе создания системы непрерывного художественного образования лежат продуктивные идеи подготовки творческих кадров: музыкантов, артистов, художников, хореографов, режиссеров, дирижеров, скульпторов, дизайнеров, деятелей киноискусства, преподавателей образовательных учреждений культуры и

искусства. Эффективность этой деятельности подтверждается высоким уровнем образовательных услуг сферы искусства, признанием отечественной школы по подготовке творческих кадров в различных видах искусств мировым сообществом, востребованностью российских педагогов за рубежом.

Еще одной значимой теоретической позицией создания системы непрерывного художественного образования является его опора на потенциал дополнительного художественного образования, которой является подсистемой системы непрерывного образования.

Соответствующее положение находит подтверждение в документах об образовании. Прежде всего, с 1992 г. используется единый термин «дополнительное образование» для всех возрастных категорий населения.

Это придает целостность дополнительному образованию на правовом уровне. В свою очередь дополнительное образование включает подсистемы дополнительного образования детей и профессионального дополнительного образования. «Дополнительное образование представляет собой подсистему, в которой выделяются самостоятельные сектора, различающиеся по своим целям, направленности, формам организации, правовому положению участников». Дополнительное образование выстраивается в соответствии с приоритетными социально-возрастными ориентирами людей. «В частности, дополнительное образование детей направлено на

развитие личности человека, повышение его культурного и интеллектуального уровня, дополнительное профессиональное образование – на целенаправленное непрерывное повышение профессиональных знаний граждан, уже имеющих профессиональное образование, актуализацию их профессиональной квалификации, подготовку к выполнению новых видов профессиональной деятельности. Существует и активно развивается также «практически не урегулированный законодательно сектор, в котором осуществляется обучение одновременно и детей и взрослых» (Концепция проекта Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2008г.).

Таким образом, система дополнительного художественного образования соотносится с системой базового образования, причем регламентированы определенные формы связей между ними; таким образом, она становится неотъемлемой частью образования человека, будучи соотнесенной с формами и ступенями базового образования.

Непрерывное художественное образование включает в себя формальное, неформальное и информальное (как общее, так и профессиональное).

Дополнительное художественное образование включает в себя в качестве стержневой составляющей образование для удовлетворения личных потребностей, для самореализации

(которая тоже является потребностью). В целом можно утверждать, что современное дополнительное художественное образование может использоваться для удовлетворения потребностей человека: физиологические – в безопасности; социальные – в признании, в самореализации (самоактуализации).

Человек может принимать решение о дополнительном художественном образовании целенаправленно, имея в виду удовлетворение каких-то из названных групп потребностей. Может быть и так, что, получая дополнительное художественное образование ради удовлетворения одних потребностей, человек в качестве артефакта получает возможность удовлетворять и иные свои потребности.

Таким образом, система непрерывного дополнительного художественного образования способствует развитию человека и не создает ограничений для его продолжения, на каком бы уровне образованности и профессиональной квалификации ни находился человек.

Многоуровневость и многоаспектность дополнительного художественного образования связана с изменением структуры целей непрерывного художественного образования в исторической ретроспективе.

В процессе развития дополнительного художественного образования перед ним ставились различные цели: восполнение пробелов основного образования, удовлетворение личных

потребностей граждан в образовании, укрепление их здоровья и др.

Односторонность целей являлась следствием поиска инновационных для своего времени потенциалов дополнительного художественного образования.

В современный период дополнительное художественное образование доказало свою состоятельность в достижении как названных, так и иных целей. Понятно, что придание дополнительному художественному образованию непрерывного характера позволяет согласовывать его цели в соответствии с личными целями человека, которые претерпевают развитие в течение всей его жизни, а также целями общества и государства, в рамках которых он получает образование и развивается. Возможности дополнительного образования в развитии человека в его личных интересах, а также общественных и государственных велики и разнонаправлены.

В свою очередь, это позволяет сделать вывод о многофункциональности непрерывного дополнительного художественного образования на данном историческом этапе.

Исторический опыт реализации дополнительного художественного образования свидетельствует о значимости всех функций, когда-либо в нем реализовавшихся.

Исследования в области социологии, психологии, медицины, педагогики, этнографии и в других областях свидетельствуют об особой роли искусства в образовании, о его

целительной силе и здоровьесберегающем значении в жизни человека. Специфика искусства как особого явления культуры способствует формированию особого эстетического отношения к жизни, которое связано, в первую очередь, с чувственным восприятием, т.к. «...искусство систематизирует совсем особенную сферу психики общественного человека – именно сферу его чувства» (Л.С. Выготский).

Занятия искусством влияют на духовное становление человека, на формирование его культуры, выявление художественной одаренности и могут служить механизмом развития культурного потенциала общества, его художественно–творческой элиты.

Безусловно, в конкретно–исторический период для определенного образовательного учреждения и для того или иного человека в его онтогенезе приоритетными могут стать отдельные функции из представленного перечня.

Следует отметить, что среди нижеперечисленных функций явно можно вычленить ряд подгрупп близких по содержанию функций.

К первой отнесем функции, связанные с удовлетворением потребности человека в развитии (развивающая, образовательно-когнитивная, самореализация, компенсаторная).

Ко второй – функции, обеспечивающие реабилитацию человека от негативных воздействий базовых, формальных

видов и форм образования, а также, возможно, иных видов его жизнедеятельности (релаксационная, реабилитационная).

К третьей – функции включения человека в какую-либо социальную группу, в которой он может проявить себя, войти в неё как равноправный член, выполнять приемлемые для него и для группы социальные роли (социализирующая, социально-адаптирующая, корректирующая, воспитательная).

К четвертой – функции погружения человека в информационное пространство, включения его в информационный обмен на основе адекватных коммуникаций (информационная, коммуникативная).

Однако все названные функции объединяются единой идеей о том, что дополнительное художественное образование – это стержень развития (и образования как вида развития) человека в течение всей жизни, если за основу брать личные потребности и интересы, личные цели и цели самореализации и самосовершенствования человека нашего общества.

В этой связи происходит не просто увеличение значимости и роли дополнительного художественного образования в жизни человека. Определяя стержень образования человека в течение его жизни (в онтогенезе), дополнительное образование становится основой выстраивания непрерывного (в течение всей жизни) образования каждого отдельного человека.

Исследованные особенности развития системы и концепции дополнительного художественного образования в

современном обществе позволили нам определить заметные тенденции их развития.

Среди них наиболее крупными и оказывающими влияние на все сферы жизнедеятельности являются тенденции: интеграции базового и дополнительного художественного образования, приобретение образованием свойства целостности; непрерывность дополнительного художественного образования, его неразрывная связь с развитием и жизнедеятельностью человека в течение всей жизни; приоритетность индивидуальных траекторий развития отдельных людей, их многообразии и уникальности в общей системе образования, возрастание неформальных и информальных аспектов образования.

Важно акцентировать внимание и на том, что непрерывное художественное образование является средой творческой самореализации. При этом основополагающим принципом можно назвать именно преемственность звеньев его системы. Непрерывное художественное образование в этом контексте выступает и как новый способ образовательной деятельности, целевой ориентацией которого является целостное развитие личности, поступательное обогащение её творческого потенциала, постоянный рост умственных сил и способностей, самореализация в профессиональной сфере.

Таким образом, непрерывное художественное воспитание влияет на создание особой системы поддержки непрерывного

саморазвития человека, когда происходит развитие его ценностных ориентиров и утверждение профессионального и человеческого достоинства и самоуважения.

Таким образом, непрерывное художественное образование представляет собой диалектику взаимообусловленных сторон: художественной культуры субъекта, художественной культуры общества и художественно-образовательной системы. Первые две из них подвергаются воздействиям в культурном контексте, зачастую стихийным.

Третья же (художественно-образовательная система) придает данному процессу педагогическую направленность.

Осуществление цели и задач НХО проявляется

- в интересе к разным видам искусства, увлеченности художественным творчеством;
- эмоционально-нравственном отклике на художественные произведения;
- самостоятельных суждениях, взглядах, позициях;
- наличии знаний об искусстве и художественном творчестве, умении применять их в практической деятельности;
- в развитии специальных художественных способностей;
- накоплении специальных умений и навыков.

В то же время развитие непрерывного художественного образования характеризуется и рядом противоречий между:

– необходимостью кадрового обеспечения многоотраслевого развития территориального пространства и ограниченными возможностями системы высшего профессионального образования в расширении перечня профессий и специальностей;

– необходимостью учета реальной потребности региона в кадрах, специфики социально-трудовых отношений в регионе и отсутствием научно обоснованной модели развития регионального образовательного пространства;

– расширением сферы сотрудничества образовательных учреждений региона и недостаточной разработанностью научно-методических подходов к реализации нормативных, технологических функций интегративных образовательных систем.

Разработка педагогической системы непрерывного художественного образования и реализация её на практике требует продолжительной и последовательной работы.

Необходимо определить концептуальные положения, разработать методологию и дидактическое обеспечение развития непрерывного художественного образования.

Также требуется программно-целевое изучение и создание условий эффективного совершенствования непрерывного художественного образования, разработка технологических подходов, касающихся реализации основных

направлений развития образовательного комплекса на основе ведущих учебных заведений различных ступеней обучения.

Кроме того, перед системой непрерывного художественного образования встает проблема прямых и обратных связей между системой образования и социально-экономической средой.

Перемещение целевой функции системы непрерывного художественного образования на региональный уровень требует в значительной мере новых подходов к изучению текущих и перспективных потребностей региона в разного рода образовательных услугах, а также учета специфики социально-трудовых отношений.

Глава 2. Условия эффективной реализации педагогической системы модернизации непрерывного художественного образования

Анализ научных трудов по проблематике модернизации непрерывного художественного образования и результатов проведенного эксперимента по реализации педагогической системы позволил выделить несколько ключевых условий эффективности этого процесса.

Одним из них является *активизация инновационных технологий творческой самореализации*.

Использование в практике педагогических технологий обусловлено тем, что технологии являются одним из важнейших инструментов по осуществлению стратегических целей образования. Они развивают у учащихся навыки по систематизации знаний и умений (рассмотрение объектов как взаимосвязанной совокупности частей, вносящих свой вклад и влияющих на итоговый результат функционирования) по использованию системного анализа, позволяющего изучать социально–культурную, образовательную, коммуникативную ситуацию.

Педагогическая технология – это направление, которое ставит целью повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение учащимися запланированных результатов обучения. Первоначально термин

«педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств.

В настоящее время педагогическую технологию понимают как «последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса».

Признаки, присущие именно педагогической технологии:

- диагностичное целеобразование;
- результативность;
- экономичность;
- алгоритмируемость;
- проектируемость;
- целостность;
- управляемость;
- корректируемость;
- визуализация.

Педагогические технологии основаны на целостной методологии, заключающейся в рассмотрении различных объектов как взаимосвязанной совокупности частей, вносящих свой вклад и влияющих на итоговый результат функционирования и использования объекта. Они базируются на использовании системного анализа, воплощают

диалектический способ изучения той или иной проблемы, основаны на возможно более полном, всестороннем познании и учете связей, влияний, взаимодействий, изменений.

Понятие «педагогическая технология» в российской педагогике начинает привлекать к себе внимание уже в 60-е годы XX века и интерпретируется в русле создания и накопления секретов мастерства, проектирования оптимальных систем обучения. Педагогическая технология понимается как система определенных приемов, с помощью которых выстраивается процесс обучения и развития личности (Якиманский И.С., Альтшуллер Г.С., Иванова И.П. и др.). Вместе с тем, нередко случаи понимания образовательной технологии и методики как понятий однородных, более того, тождественных.

Наиболее полно понятия «методика» и «педагогическая технология» раскрыты в исследовании профессора Г.К. Селевко. Ученый определяет педагогическую технологию как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, базирующуюся на научном подходе, запрограммированную во времени и пространстве и приводящую к намеченным результатам. Им выделено четыре соподчиненных класса образовательных технологий:

- метатехнологии – технологии, охватывающие весь образовательный процесс (например, технология развивающего обучения);

- макротехнологии – технологии, действующие в какой-либо образовательной области (например, технология творчески-продуктивной деятельности);

- мезотехнологии – это технологии отдельных видов деятельности (например, технология мыслительной деятельности, игровая технология);

- микротехнологии – направлены на достижение конкретных результатов (например, технология лепки из глины, технология бумажной пластики и др.).

Вместе с тем, в мировой практике понятие педагогической технологии трактуется и понимается по-другому.

Так, в теории образования США «педагогической технологии» соответствует термин «теория инструкций» (instructional theory), возникновение которой было связано с работой профессора Бенджамина Блума (Университет Чикаго) «Система педагогических ценностей и реалий: классификация целей образования» (1956). Б. Блум «...разделил педагогическое поле деятельности на три сферы: эмоциональную, психомоторную и познавательную, в каждой из которых он обозначил сферу знаний и умений... В современном американском образовании эта классификация является одной из основных составляющих теории образования и концентрирует свое внимание на формах активного образовательного процесса» (Полудова, 2009: 272).

Теория инструкций подразумевает наличие трех видов инструкций:

- прямые инструкции (передача идей и умений от учителя к ученикам);

- аутентичные инструкции (освоение учениками нового материала в процессе практически значимого задания), отечественным эквивалентом данного вида инструкций являются проектные технологии;

- индивидуализированные инструкции – взаимоотношения между преподавателем и учеником в процессе освоения учебного материала (в отечественной педагогике ему соответствует индивидуальный подход в образовании).

Термин «образовательные технологии» (Educational Technology) в американской педагогике обозначает электронные средства обучения и соотносится с российскими «техническими» или «электронными средствами обучения», то есть, отражает лишь средства, применяемые в процессе обучения, но не касается ни его формы, ни содержания, в то время, как образовательные или педагогические технологии в отечественной традиции несут более широкую информацию и зачастую определяют все образовательное направление.

В русле данного исследования нами был избран отечественный подход к пониманию педагогических технологий.

В исследовании был выделен ряд факторов, обуславливающих эффективность применения педагогических технологий в ходе реализации системы модернизации непрерывного художественного образования.

Назовем наиболее значимые среди них:

- соблюдение аксиологического принципа;
- активизация процессов познания и усвоения профессиональных знаний как личностно значимых;
- создание условий для субъект-субъектных отношений в образовательном процессе и проявления своей неповторимой индивидуальности.
- опора на личный опыт учащегося;
- использование потенциала педагогики сотрудничества;
- акцентирование внимания педагогов на интерактивную методику на занятиях и в процессе практики.

Рассмотрим ряд инновационных технологий, разработанных в исследовании.

Технология диалогового взаимодействия. Данная технология направлена на: освоение интеллектуальных умений на основе целостного осмысления, обобщения и интериоризации учащимися полученной эстетико-культурологической информации; выработку собственного отношения к ней.

Идею диалога в целом развивали Сократ, М. Бубер, Х. Гадамер, А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер,

гуманистическую направленность диалоговой стратегии показали Платон, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Дистервег, К.Д. Ушинский.

Целостное учение о культуре диалога представлено в трудах С.С. Аверинцева, Г.С. Батищева, М.М. Бахтина, В.Ф. Беркова, В.С. Библера, П.С. Гуревича, Д.С. Лихачева и др.

Учёные-педагоги исследовали модели диалога в образовании и образованность как способность понять другого (В.А. Петрова, А.В. Мурга).

Педагогический аспект диалога как формы сотворчества преподавателей и студентов рассматривали Г.М. Бирюкова, М.С. Каган, С.В. Нилова.

В последнее время достаточно активно исследовались различные аспекты диалогового взаимодействия в образовательном процессе: педагогические приемы организации диалога на уроке (Балакина, 2000), организация профессионального общения педагогов в процессе повышения их квалификации (Казачкова, 2002), организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации (Горовая, 2005), подготовка учителей к развивающему педагогическому диалоговому взаимодействию с учащимися, формирование культуры диалога специалиста социально-культурной сферы (Ускова Н.Г., 2003), педагогические возможности диалога в образовании (Седов, 2002) и др.

Элементы технологии:

- постановка целей и их максимальное уточнение;
- строгая ориентация всего хода взаимодействия на заданные цели;
- ориентация хода диалога на гарантированное достижение результатов;
- оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;
- заключительная оценка результатов.

Педагогическая технология диалогового взаимодействия призвана выполнить следующие функции:

- когнитивную;
- креативную;
- рефлексивную.

Принципы педагогической технологии диалогового взаимодействия:

- проблемности и оптимальности;
- поэтапного циркулирования информации;
- разомкнутости и незавершенности диалога;
- децентрации и децентрализации;
- параллельного взаимодействия.

Компоненты педагогической технологии диалогового взаимодействия:

- коммуникатор-педагог (тот, кто задает смысловую направленность диалога, ставит перед обучаемым «задачу на

смысл», создает соответствующую смысловую установку или является транслятором определенного смысла);

- мотив и цель смыслообразования (то, что должно в диалоге порождать желание обучаемого вербализовать личностный смысл);

- содержание (потенциальное поле «кристаллизации» смыслов);

Формы диалоговой технологии.

– проблемно–поисковые диалоги, семинары-дискуссии, учебные дискуссии, эвристические беседы, анализ конкретных ситуаций.

Семинар-дискуссия (групповая дискуссия) образуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем.

Действия преподавателя:

- должен организовать такую подготовительную работу, которая обеспечит активное участие в дискуссии каждого участника;

- определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут рассматриваться на семинаре;

- подбирает основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих;

- распределяет функции и формы участия в коллективной работе;

- готовит студентов к роли оппонента, логика;

- руководит всей работой семинара;

- подводит итоги состоявшейся дискуссии;

- задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада студента;

- фиксирует противоречия в рассуждениях.

Действия участника:

- учится точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника;

- получает возможность построения собственной деятельности, что и обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания.

Так, семинар-дискуссия может содержать элементы «мозгового штурма» и деловой игры.

Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др.

Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов, как:

- подготовка (информированность и компетентность) участников по предложенной проблеме;
- семантическое однообразие (все термины, дефиниции, понятия и т.д. должны быть одинаково поняты всеми студентами);
- корректность поведения участников;
- умение преподавателя проводить дискуссию.

Правильно организованная дискуссия проходит три стадии развития:

На первой стадии участники адаптируются к проблеме и друг к другу, т.е. в это время вырабатывается определенная установка на решение поставленной проблемы. При этом перед преподавателем (организатором дискуссии) ставятся следующие задачи:

1. Сформулировать проблему и цели дискуссии. Для этого надо объяснить, что обсуждается, что должно дать обсуждение.
2. Провести знакомство участников (если группа в таком составе собирается впервые). Для этого можно попросить представиться каждого участника или использовать метод «интервьюирования», который заключается в том, что участники разбиваются на пары и представляют друг друга после короткой ознакомительной (не более 5 минут), направленной беседы.

3. Создать необходимую мотивацию, т.е. изложить проблему, показать её значимость, выявить в ней нерешенные и противоречивые вопросы, определить ожидаемый результат (решение).

4. Установить регламент дискуссии, а точнее, регламент выступлений, так как общий регламент определяется продолжительностью практического занятия.

5. Сформулировать правила ведения дискуссии, основное из которых – выступить должен каждый. Кроме того, необходимо: внимательно слушать выступающего, не перебивать, аргументировано подтверждать свою позицию, не повторяться, не допускать личной конфронтации, сохранять беспристрастность, не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв позицию.

6. Создать доброжелательную атмосферу, а также положительный эмоциональный фон. Здесь преподавателю могут помочь персонифицированные обращения к студентам, динамичное ведение беседы, использование мимики и жестов, и, конечно, улыбки. Следует помнить, что основой любого активного метода обучения является бесконфликтность.

7. Добиться однозначного семантического понимания терминов, понятий и т.п. Для этого с помощью вопросов и ответов следует уточнить понятийный аппарат, рабочие определения изучаемой темы. Систематическое уточнение понятийного аппарата сформирует у студентов

установку, привычку оперировать только хорошо понятными терминами, не употреблять малопонятные слова, систематически пользоваться справочной литературой.

Вторая стадия – стадия оценки – обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей. На этой стадии перед преподавателем (организатором «круглого стола») ставятся следующие задачи:

1. Начать обмен мнениями, что предполагает предоставление слова конкретным участникам. Преподавателю не рекомендуется брать слово первым.

2. Собрать максимум мнений, идей, предложений. Для этого необходимо активизировать каждого участника.

3. Не уходить от темы, что требует некоторой твердости организатора, а иногда даже авторитарности. Следует тактично останавливать отклоняющихся, направляя их в заданное «русло».

4. Поддерживать высокий уровень активности всех участников. Не допускать чрезмерной активности одних за счет других, соблюдать регламент, останавливать затянувшиеся монологи, подключать к разговору всех присутствующих участников.

5. Оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций, предложений перед тем, как переходить к

следующему витку дискуссии. Такой анализ, предварительные выводы или резюме целесообразно делать через определенные интервалы (каждые 10-15 минут), подводя при этом промежуточные итоги. Подведение промежуточных итогов очень полезно поручать студентам, предлагая им временную роль ведущего.

Третья стадия – стадия консолидации – предполагает выработку определенных единых или компромиссных мнений, позиций, решений. На этом этапе осуществляется контролирующая функция занятия. Задачи, которые должен решить преподаватель, можно сформулировать

следующим образом:

1. Проанализировать и оценить проведенную дискуссию, подвести итоги, результаты. Для этого надо сопоставить сформулированную в начале дискуссии цель с полученными результатами, сделать выводы, вынести решения, оценить результаты, выявить их положительные и отрицательные стороны.

2. Помочь участникам дискуссии прийти к согласованному мнению, чего можно достичь путем внимательного выслушивания различных толкований, поиска общих тенденций для принятия решений.

3. Принять групповое решение совместно с участниками. При этом следует подчеркнуть важность разнообразных позиций и подходов.

4. В заключительном слове подвести группу к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение.

5. Добиться чувства удовлетворения у большинства участников, т. е. поблагодарить всех студентов за активную работу, выделить тех, кто помог в решении проблемы.

При проведении «круглого стола» участники воспринимают не только высказанные идеи, новую информацию, мнения, но и носителей этих идей и мнений, и прежде всего преподавателя. Поэтому целесообразно конкретизировать основные качества и умения, которыми преподаватель (организатор) должен обладать в процессе проведения «круглого стола»:

- высокий профессионализм, хорошее знание материала в рамках учебной программы;
- речевая культура и, в частности, свободное и грамотное владение профессиональной терминологией;
- коммуникабельность, а точнее – коммуникативные умения, позволяющие преподавателю найти подход к каждому участнику, заинтересованно и внимательно выслушать каждого, быть естественным, найти необходимые методы воздействия на студентов, проявить требовательность, соблюдая при этом педагогический такт.

Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Умело поставленный вопрос (каков вопрос,

таков и ответ) позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позиции выступающего и тем самым определить дальнейшую тактику проведения «круглого стола».

Для того, чтобы не погасить активность участников, преподаватель не должен:

- превращать дискуссию в контрольный опрос;
- давать оценки суждениям по ходу выступлений и раньше времени высказывать свое мнение;
- подавлять аудиторию лекторским многословием;
- занимать позицию ментора, поучающего аудиторию и знающего единственно правильные ответы на все вопросы;
- помнить, что на занятии, проводимом в активной форме, главным действующим лицом является учащийся: нужно ждать активности от него, а не от самого преподавателя, который выступает в роли консультанта, а не лектора, руководителя дискуссии и её более компетентного, но равноправного участника.

Во время проведения «круглого стола» царит деловой шум, многоголосье, что, с одной стороны, создает атмосферу творчества и эмоциональной заинтересованности, а с другой – затрудняет работу преподавателя. Ему необходимо среди этой полифоничности услышать главное, дать возможность высказаться, правильно вести нить рассуждений.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно заключить: главная дидактическая ценность технологии

диалогового взаимодействия состоит в том, что она позволяет управлять познавательной деятельностью студента в учебно–воспитательном процессе в ходе формирования у них новых понятий, развития качеств личности, характерных для активных, творческих, способных мыслить самостоятельно, смелых в принятии решений, стремящихся к самообразованию людей.

Когнитивно-ориентированная технология. В настоящее время ведущая роль информации в жизни каждого индивида и общества в целом является неоспоримым фактом, заставившим экспертов Совета Европы прийти к следующему заключению: «Особенностью современного этапа развития образования в мире является ведущая роль умственной деятельности, переход к когнитивному обществу, эндогенным процессам, предопределяющим новые открытия и их использование в различных областях человеческой деятельности как в области здравоохранения и защиты окружающей среды, так и производства товаров и услуг».

Отсюда следует, что ведущей целью современного образования должно стать формирование информационной компетентности учащихся. Г.П. Щедровицкий писал: «Известно, что быстрое и прочное усвоение знаний, умение быстро найти правильное решение в новой производственной или жизненной обстановке во многом зависят от правильного воспитания внимания, памяти и в особенности мышления учащихся. Но существующие методы обучения почти не

обеспечивают сознательной и систематической работы учителя по формированию этих психических деятельностей. При существующей практике обучения они складываются, как правило, стихийно. Учитель, по существу, не знает, чему он учит – каким видам и типам знаний и деятельностей ... Как ученик при этом действует, как он схватывает, – это остается вне контроля учителя. Как должен учащийся схватить, – этого учитель тоже не знает ... Можно ли удивляться тому, что 15-20% учащихся при таких методах обучения “не успевают”».

Поэтому и возникла необходимость в разработке образовательной технологии, которая позволила бы управлять процессом формирования информационной компетентности, адаптируя содержание, методы, организационные формы и средства обучения к когнитивным возможностям каждого

Одним из центральных моментов является то, что педагог выступает в качестве консультанта, координатора, эксперта, предлагая ту или иную задачу, направляя усилия учащихся в определенное русло, оценивая успешность их действий. Учащиеся в этом случае получают реальную возможность самостоятельно приобретать знания из различных областей знаний, объединяя их в русле исследуемой проблемы, решая новые для себя задачи, формулируя цель, которую необходимо достигнуть и выстраивая определенную программу её достижения.

Основной задачей Когнитивно-ориентированной технологии является создание условий для понимания каждым учеником воспринимаемой информации.

Приоритетными целями этой технологии являются:

1. Когнитивное развитие учащихся (целью является развитие перечисленных ниже при описании модели учащегося когнитивных способностей на уровне не ниже статистической нормы);

2. Присвоение знаний и формирование способов деятельности в соответствии с требованиями стандарта обучения (технология индифферентна по отношению к содержанию, поэтому её легко настроить на любой стандарт);

3. Формирование информационной компетентности учащихся, под которой понимается совокупность умений использовать информацию, поступающую из различных источников, для рефлексивного контроля и адаптивного изменения собственного поведения. Она включает:

- способность воспринимать информацию, поступающую из различных источников;

- умение конспектировать (излагать собственные мысли в соответствии с нормами языка и правилами логики);

- умение аннотировать (осуществлять краткую структурированную запись содержания книг, статей, устных выступлений, теле, видео и других материалов с извлечением релевантной информации и её критическим анализом);

- умение осуществлять сбор информации по заданной проблеме;
- умение осуществлять сопоставление информации, полученной из различных источников, по заданным критериям;
- умение формулировать критерии для сопоставления информации, поступающей из разных источников;
- умение обнаруживать проблемы и противоречия в воспринимаемой информации;
- умение использовать технические средства получения информации;
- умение использовать программные средства получения информации;
- умение планировать и проводить наблюдение для сбора информации;
- умение планировать и проводить эксперимент для получения информации и проверки гипотез;
- устойчивую познавательную мотивацию;
- умение различать аффективные и когнитивные компоненты информации.

4. Формирование критического мышления:

- умение проводить различия между фактическими сведениями и оценочными суждениями;

- умение проводить различия между фактами и предположениями;
- умение выделять логические виды связи;
- умение выделять специфические предметные виды связей;
- умение обнаруживать фактические и логические ошибки в рассуждениях;
- умение отличать существенные доводы от не относящихся к делу;
- умение разграничивать обоснованные и необоснованные оценки;
- умение формулировать обоснованные заключения на основе полученной информации;
- умение выделять предпосылки, обосновывающие справедливость выводов.

Достижение большинства из перечисленных выше целей можно диагностировать с помощью существующих нормативно и критериально ориентированных тестов, что является обязательным свойством технологии.

Когнитивно-ориентированная технология является технологией алгоритмического типа, основанной на психологических теориях управления когнитивным развитием учащихся в процессе обучения, результаты которого могут быть объективно диагностированы, т. е. выражены на языке наблюдаемых действий учащихся.

Из алгоритмического характера когнитивно-ориентированной технологии следует её структура. Когнитивная технология обучения имеет модульную структуру. Модуль представляет собой систему уроков, объединенных общей дидактической целью.

Системообразующим фактором, на основе которого формируется модуль, является процедурная информация, лежащая в основе частного или общего метода научного познания. Модуль имеет блочную структуру и состоит из следующих трех блоков уроков, в каждом из которых решается отдельная дидактическая задача:

- блок входного мониторинга;
- теоретический блок – изучение декларативной информации (факты, понятия, определения, законы, даты и т. д.);
- процессуальный блок – изучение процедурной информации (способы, приёмы, методы, правила и др.).

Проектирование учебного процесса начинается с диагностики исходного состояния учащихся, на основе данных которой, применяя критерии выбора адекватной модели, определяется система обучающих воздействий (выбираются методы, приемы, формы и средства обучения), отбирается и структурируется содержание обучения.

В целом, исследование показало, что использованные в образовательной процессе технологии активизируют те

личностные механизмы, которые обеспечивают восхождение субъекта к высокому уровню творческой самореализации. Данный процесс является в своей основе интеграционным, то есть, он ориентирует учащихся на целостное и непрерывное развития личности.

Другим ключевым условием является *использование на занятиях системы педагогических ситуаций*.

В исследовании были разработаны ситуации самооценивания, направленные на формирование адекватной самооценки учащихся и интериоризацию ими ценностных смыслов творческой деятельности; ситуации успеха в творческих публичных проявлениях; ситуации рефлексии с акцентом на позитивных личностных характеристиках; ситуации роста ответственности за качество творческих проявлений; ситуации проектирования личностного и творческого роста и др.

В целом, можно заключить, что **условия эффективной реализации данной педагогической стратегии** предполагают:

– активизацию инновационных технологий творческой самореализации, в частности – технологию диалогового взаимодействия, направленную на: освоение интеллектуальных умений на основе целостного осмысления, обобщения и интериоризации учащимися полученной эстетико-культурологической информации; выработку собственного отношения к ней;

– использование на занятиях системы педагогических ситуаций, включая ситуации самооценивания, направленные на формирование адекватной самооценки учащихся и интериоризацию ими ценностных смыслов творческой деятельности; ситуации успеха в творческих публичных проявлениях; ситуации рефлексии с акцентом на позитивных личностных характеристиках; ситуации роста ответственности за качество творческих проявлений; ситуации проектирования личностного и творческого роста и др.);

– повышение мотивации на творческую самореализацию;

– развитие образного восприятия визуального мира и освоение способов художественного, творческого самовыражения личности;

– создание «лабораторий творчества»;

– применение на занятиях методик активного эмоционально-интеллектуального освоения искусства.

Глава 3. Педагогические условия творческой самореализации современного растущего человека на занятиях искусством

В философии, социальной философии, культурологии, психологии и педагогике понятие самореализации рассматривается, в первую очередь, через определение сущностных сил человека, осуществляемых в деятельности.

В частности, эта идея тесно коррелирует с представлениями о существовании готовности к самореализации на уровне общественного сознания, опирающимися на понятия «коллективного субъекта жизнетворчества» и «особая общественная атмосфера», в которой достигается высокий уровень интеллектуально-нравственного потенциала социальной общности, способствующий расцвету и самораскрытию талантов. В предшествующие периоды истории образование выполняло функцию, ориентированную по преимуществу на воссоздание производительных сил общества.

Относительно медленная эволюция общественного производства обуславливала и относительное постоянство структуры и содержания образования и общего, и специального. Фактически был сформирован тип «конечного» образования, продиктованный стремлением научить навсегда, т.е. тому и так, чтобы это пригодилось человеку на протяжении всей его социальной и профессиональной деятельности.

Идеи формирования потребности к самореализации тесно взаимосвязаны с проблемами проявления активности/пассивности в поведении и деятельности. Пассивные формы поведения личности характеризуются для личности трудностями в установлении контактов, в выражении своего мнения и отстаивании своих прав, негативными переживаниями одиночества, тревожности и депрессии, дефицитом в выражении эмоций, речевых реакций и действий (Ромашук, 2013).

Проявление активных форм поведения – это развитая коммуникабельность, эмоциональность, навыки самопрезентации личностных достижений. Творческая активность является важнейшей движущей силой личностного развития и самореализации. «Вероятно, чтобы творить, – отмечает отечественный психолог В.Н. Дружинин, – нужно усвоить образец активности человека творящего, путем подражания выйти на новый уровень овладения культурой и устремиться самостоятельно дальше» (Дружинин В, 1999: 161).

Психолого–педагогические исследования (В.А. Кан-Калик, Т.Н. Лукьянченко, И. В. Дьяконова) подтверждают, что учащиеся, находящиеся на высоком уровне творческой активности, характеризуются оптимизмом, жизненной целеустремленностью, высокими профессиональными целями, выраженным стремлением к творческим достижениям.

Проблемам активности – пассивности в поведении и деятельности как основе самореализации личности посвящен ряд монографий отечественных и зарубежных исследователей (среди них: К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес, В.А. Петровский, В.П. Подвойский, Х. Хекхаузен, В.Л. Хайкин, П.М. Якобсон и др.).

А.Н. Леонтьев показывает, что важной составляющей человеческой активности является внутренний мир человека, когда особое проявление активности в такое её специфической форме, как «движение смыслов» в процессе самоосмысления: «Смысл выступает в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несет в себе его собственные жизненные отношения» (Леонтьев, 1977: 75). По мнению Х. Хекхаузена, «жизнь любого человека представляет собой непрерывный поток активности. Этот поток включает не только разного рода действия или сообщения, но и переживания – психическую активность в виде восприятий, мыслей, чувств и представлений, проплывающих перед нашим внутренним взором в снах и грезах» (Хекхаузен, 1986: 12).

Важнейшим условием закрепления результата самореализации является факт признания обществом его социальной значимости и ценности. В личностном плане результат деятельности можно рассматривать как способ самоутверждения (А.Г. Асмолов, П.И. Пидкасистый, В.И. Слободчиков и др.).

Отечественные исследователи проблемы активности как импульса к творческой самореализации подчеркивают также преобразовательное свойство, которое тесно связано с адаптационными способностями человека, с созданием особого мира культуры. При этом способность к активно-творческой позиции приобретается только самостоятельно, в результате длительных целеустремленных усилий, направленных на изменение самого себя. Учёные на основании результатов представительных экспериментов делают вывод о том, что активный характер личностной самореализации наполняет будущее смыслом, структурирует его и делает человека субъектом собственного становления (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, С.А. Иванов, Н.В. Курбатова, Т.В. Темиров).

Философские идеи осуществления самореализации человека содержатся в работах мыслителей самых различных направлений. Так, этику самореализации обосновывали Ф. Брэдли, Дж. Мак-Таггарт, Дж. Маккензи, Дж. Ройс (объективный идеализм); Б. Боун, М. Колкинз, У. Хокинг (персонализм); неогегельянец Б. Кроче (Италия), протестантский философ Ф. Адлер и др.

Общность взглядов на самореализацию в концепциях этих философов состоит в том, что, в их интерпретации, самореализация осуществляется через деятельность, реализующую свое «внутреннее Я», которое абсолютно уникально, неповторимо, отличимо и узнаваемо.

Следовательно, поступки человека всегда имеют нравственное значение. Кроме того, они индивидуальны, своеобразны, не похожи на действия других людей и, соответственно, не отвечают каким-либо общим для всех моральным принципам.

Из множества «индивидуальных Я» образуется всеохватывающая система «абсолютного Я», поэтому множество Я трактуется как части единого целого. Через такую модель познания утверждается, по мнению представителей этики самореализации, гармония между всеми людьми: каждый реализует закон всеобщего «Я», служит целому, то есть всему человечеству и всем индивидам как частям целого, но в первую очередь реализует свою личность, выполняя требования прежде всего собственного «Я».

Самореализация является одним из наиболее значимых объектов изучения в философии экзистенциалистов, чьи концепции связаны с утверждением идей воспитания у личности активной жизненной позиции. Так, с точки зрения К. Ясперса, вера есть акт воли, существующей совместно со знанием. Интенсивная духовная жизнь способствуют объединению локальных культур, объединению личных духовностей в одно духовное целое.

В XX в. одно из наиболее глубинных и обстоятельных объяснений социальной сущности личности осуществлено в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского,

согласно которой личность «достраивается» той системой общественных отношений, в которых развивается человек. В этом случае переход происходит благодаря взаимодействию природных и социальных факторов в процессе социализации, важнейшим механизмом которой является интериоризация личностью культурного опыта человечества.

В процессе онтогенеза приобретается относительная независимость от врожденных задатков человека, которые, в конечном счете, не предопределяют развития высших психических функций. Связь врожденных задатков и развившихся способностей неоднозначна и опосредована.

Идеи формирования потребности к самореализации тесно взаимосвязаны с проблемами проявления активности/пассивности в поведении и деятельности. Пассивные формы поведения личности характеризуются для личности трудностями в установлении контактов, в выражении своего мнения и отстаивании своих прав, негативными переживаниями одиночества, тревожности и депрессии, дефицитом в выражении эмоций, речевых реакций и действий.

Учёными выделены этапы формирования психологических предпосылок к самореализации: информационный, актуализирующий и моделирующий. На информационном этапе формируется система знаний о психологических предпосылках, возможностях и препятствиях на пути самореализации.

На актуализирующем этапе человек в индивидуальном опыте и деятельности формирует систему компетентностей, обеспечивающих возможность реализации своих индивидуальных способностей в деятельности. Моделирующий этап связан с освоением и закреплением на практике новых способов действий на основе творческого профессионального самоопределения и самопроявления.

Новейшие тенденции в изучении самореализации связаны со переакцентированием интереса исследователей на изучение предельных моментов самореализации, которые возникают в тех случаях, когда позитивное решение в конфликтной ситуации затруднительно или невозможно на основании ранее усвоенных шаблонов поведения.

Творческая самореализация выступает как цель самоопределения и невозможна без активного включения процессов самопознания и самосовершенствования. Поскольку творческая самореализация представляет собой как процесс, так и результат развития, они соотносятся с определенными качествами личности. Творческая самореализация как цель самоопределения связывается с представлениями о счастье и предполагает проявление творческого начала человека.

Анализ работ современных отечественных и западных философов, культурологов, психологов и педагогов позволяет заключить, что

1. Большинство современных исследователей связывают самореализацию с экзистенциальным пониманием сущностных сил человека, с возможностью его саморазвития, совершенствования. Теория самореализации, в целом, является ключевым элементом гуманистического направления в психологии и педагогике. Основопологающей для гуманистического направления является идея о том, что осознанное стремление к максимально возможному раскрытию своего человеческого потенциала и его реализации в практической жизнедеятельности на благо общества путем самореализации является необходимым фактором полноценного развития человека.

2. Большинство ученых приходит к выводу о том, что изменение человека в ходе самореализации вызывается особым «человеческим» отношением в его саморазвитии к миру.

В этом случае самореализация трактуется как процесс превращения деятельностных характеристик в способ человеческого бытия, в предметный мир человеческой культуры, в котором человек реализует свою общественную сущность, когда культура является средством социализации личности и представляет собой личностный аспект исторического развития – сферу самопроизводства и самореализации общественного индивида как субъекта культурно–исторического процесса, причем высшей культурной

ценностью являются культура живого процесса деятельности, в формах которого человек практически творит духовно свой мир и самого себя.

3. Основные условия, определяющие самореализацию – это свобода (К.А. Абульханова-Славская), рефлексия (В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн), система ценностей (М.Р. Гинзбург, М.А. Лазарев, К.Ч. Мухамеджанов), развитая воля (Н.Л. Кулик), коммуникативная деятельность (Р.И. Кабрин), положительный смысл «Я» (В.В. Столин).

Теоретическое обоснование целостной системы условий самореализации личности осуществлено Л.Г. Брылёвой, которая считает, что культура является сферой, процессом и результатом самореализации. Разработанная ею система условий основана на пребывании личности в системе разноуровневых социокультурных отношений и включает в себя ноосферный, социальный, институциональный, интерперсональный и интраперсональный уровни.

Самореализация, по мнению Л.Г. Брылёвой, является сущностной характеристикой личностного самоосуществления человека, которая реализуется посредством индивидуальной технологии, разворачивающей эту сущность. Исследователь считает, что жизненной модели самореализации присущи противоречия, выраженные в противоположностях изменения и сохранения, в чередовании зон активности и покоя,

составляющих совокупность криволинейного движения личности.

Посредством такой «криволинейности» самореализация протекает как процесс фазовой цикличности, созидающей позитивность и отрицательность развития личности для себя и мира. Коренное отличие потребности в самореализации от других потребностей заключается в том, что она есть универсальное выражение основного противоречия между сущностью и существованием личности, между тем, что существует, и тем, что могло бы быть в определенных условиях ею осуществимо.

4. Самореализация связана с осуществлением возможности развития «Я», которое является индивидуальным признаком личности и указывает на её уникальность, неповторимость. Самореализуясь, человек представляет миру продукт своей деятельности, надеясь получить адекватную оценку своего труда.

5. Конкретные формы, способы, виды самореализации у разных людей различны. В потребности в самореализации выявляется и получает развитие богатая человеческая индивидуальность.

6. Учеными выделены этапы формирования психологических предпосылок к самореализации: информационный, актуализирующий и моделирующий. На информационном этапе формируется система знаний о

психологических предпосылках, возможностях и препятствиях на пути самореализации.

На актуализирующем этапе человек в индивидуальном опыте и деятельности формирует систему компетентностей, обеспечивающих возможность реализации своих индивидуальных способностей в деятельности. Моделирующий этап связан с освоением и закреплением на практике новых способов действий на основе творческого профессионального самоопределения и самопроявления.

7. Новейшие тенденции в изучении самореализации связаны со переакцентированием интереса исследователей на изучение предельных моментов самореализации, которые возникают в тех случаях, когда позитивное решение в конфликтной ситуации затруднительно или невозможно на основании ранее усвоенных шаблонов поведения.

Можно выделить следующие типы творческой самореализации:

1) через творчество, которое понимается как высшее проявление активности человеческой деятельности (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.Т. Кудрявцев, В.А. Петровский и др.); как целенаправленная преобразующая деятельность по разрешению противоречий (Дж. Гилфорд, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, П. Торранс и др.); как способ самоутверждения, самовыражения, самореализации (А. Маслоу, К. Роджерс и др.); как целенаправленная деятельность по

созданию новых, общественно значимых ценностей (Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн и др.).

При этом наиболее существенно, что смысл самореализации – «в творческом отношении к различного рода задачам, в потребности обогащать жизнь людей, человеческую культуру, человеческие отношения» (Якобсон, 1981: 144); в деятельности, направленной на преобразование мира, в создании условий для самореализации личности.

Как считает Р.А. Зобов, «...самореализация человека в какой-либо отдельной сфере не может сделать его счастливым и гармоничным... Включаясь в различные социальные структуры, он получает возможность удовлетворения прежде всего своих физиологических потребностей (потребностей низшего уровня), и только после этого у него возникает желание удовлетворения высших потребностей в виде расширения горизонта сознания, приобщения к источникам важной информации, самоутверждения и самовыражения... своего высшего проявления активность и самореализация человека достигают в творчестве... И не удивительно, что подавляющее большинство людей хотят реализовать себя именно в творчестве. Это полностью подтверждается социологическими исследованиями» (Зобов, 2002: 61-78).

2) через расширение возможностей собственной личности в процессе самосовершенствования и духовного роста. В данном случае особенно значимо обращение к идеям

отечественных философов XX в., которые трактовали творчество в качестве главной характеристики человека.

Творчество понимается как универсальная космическая сила (В.И. Вернадский, Н.Ф. Федоров, В.С. Соловьёв). Так, с точки зрения Н.А. Бердяева, творчество – это процесс творения мира и его глубинное преобразование. Утверждение В.С. Соловьёва о необходимости «ощутить себя необходимым звеном в преемственной цепи поколений», является основополагающим в его учении о всеединстве и цельном знании. В философской концепции В.С. Соловьёва определяется положение о том, что природа человека существует в трех формах бытия: чувствах, мышлении, деятельной воле. Им соответствуют идеалы и предметы познания: объективная красота, объективная истина, объективное благо. Этим категориям познания соответствует три формы человеческого бытия: творчество, знание, практическая деятельность. Размышляя далее о всеединстве и цельном знании, В.С. Соловьёв приходит к выводу о том, что вся человеческая история есть восхождение к Богу.

В понимании С.Л. Франка, доминантой для личности являются силы нравственной идеи. Конечное назначение общественной жизни – это нужда в духовной самореализации, понимаемой этим философом как «обожение» человека, развитие человеческого духа в его способности проявлять любовь.

Творческая самореализация интерпретируется как полное раскрытие способностей, талантов, потенциалов и возможностей человека, осуществляемое путем включения его в социальные структуры. При этом все другие формы самореализации (овладение материальными ценностями, престижное самоутверждение, приобщение к информации и интеллектуальной элите общества и т.п.), как правило, теряют свою значимость.

Системный анализ научных идей, выявление теоретических основ модернизации непрерывного художественного образования позволили определить, что:

- существует несколько типов учащихся, мотивированных на активное личностное развитие в процессе непрерывного художественного образования:

- ориентированные на внешнее самоутверждение в творческой деятельности,

- стремящиеся в процессе создания творческого продукта подчеркнуть собственную уникальность,

- направленные на осознанную творческую самореализацию.

Высшим уровнем мотивации к творческой самореализации является психологическая готовность к ней, которая представляет собой системное явление. Она раскрывается как в виде ситуативной (состояние вдохновения), так и в виде устойчивой готовности.

В таблице 1 представлены компоненты психологической готовности к творческой самореализации и различные формы её проявления готовности.

Таблица 1.

Готовность личности к творческой самореализации

Личностная сторона	Функциональная сторона	Формы проявления
Отношение к себе	Направленность личности	Оценочная
Творческие способности личности	Опыт личности	Содержательная

Компонент «Отношение к себе» включает в себя оценку своих возможностей, которая может выражаться в осознании призвания, особого предназначения личности, возможности решить задачу, недоступную другим. Однако оно может быть и неосознанным (или недостаточно осознанным) и опираться на интуицию. Этот блок включает в себя также образ идеального «Я» и идеалы личности.

Компонент «Направленность»: мотивы и потребности творчества (мотивы самоактуализации) и ценностные ориентации личности. Потребности могут быть разделены на

две группы: потребности творить «что–то» и потребности творить «себя». Потребности и ценностные ориентации выражаются в интересах, склонностях, желании творить, потребности выразить себя в творческом произведении. Оценочная сторона готовности представляет собой систему отношений личности.

Компонент «Творческие способности личности» является важнейшим фактором самореализации. Развитие способностей непосредственным образом связано с развитием творческого отношения к себе и направленности.

Компонент «Опыт личности» представляет собой инструментарий, способствующий реализации непосредственный опыт, но и установки, которые определяют направленность активности человека и трактуются как готовность к определенным способам деятельности. В данном случае можно говорить об установке на самореализацию – состоянии, которое способствует включению механизмов самореализации при способствующих условиях.

Показательно, что готовность к творческой самореализации появляется уже на ранних этапах развития человека: например, склонность к творческому труду у одаренных к искусству детей. По мнению такого специалиста, как Н.С. Лейтес, спонтанное детское творчество иллюстрирует именно самореализацию, а не формирование, в отличие, например, от творческого тренинга.

С точки зрения ведущих теоретиков педагогики, импульсом к творческой самореализации учащихся становятся внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, которые человек переживает при необходимости найти и реализовать верное и эффективное решение в различных проблемных ситуациях своего жизненного пути (П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман).

Сущность процесса творческой самореализации в образовательном пространстве учёные связывают, прежде всего с процессом воспитания, т.е. они видят сущность самореализации в передаче, трансляции от воспитателей к воспитуемым способам, методам и путям, посредством которых человек может стать тем, кем он может стать (Слободчиков, Исаев, 1995).

Особое значение для воспитания мотивации к творческой самореализации имеет опора на глубокое понимание особенностей возрастного развития учащихся, процесса становления личности, понимания собственной «самости».

Творческая самореализация выступает как цель самоопределения и невозможна без активного включения процессов самопознания и самосовершенствования. Поскольку творческая самореализация представляет собой как процесс, так и результат развития, они соотносятся с определенными качествами личности. Творческая самореализация как цель

самоопределения связывается с представлениями о счастье и предполагает проявление творческого начала человека.

В исследовании определены основные составляющие структуры творческой самореализации, а именно:

- сформированность мотива творческой самореализации;
- сформированность личностно значимых целей и задач;
- субъектная позиция;
- результативность (продуктивность) творческой предметно–практической деятельности;
- самоорганизованность личности; активность в коллективе окружения;
- статусная позиция как движение личности от «новичка» к «партнёру».

Установлено, что эффективность творческой самореализации будет значительной при соблюдении ряда педагогических условий условиях. Среди них наиболее значимы:

организация условий для непрерывного художественного образования, направленного на целостное развитие личности, обогащение её творческого потенциала, дальнейшую самореализацию в профессиональной сфере;

опора на использование личностных особенностей творческой самореализации подростков;

привлечение инновационных технологий творческой самореализации (в частности, адресная поддержка одаренных детей; повышение мотивации на творческую самореализацию и успех в профессиональной деятельности; создание «лабораторий творчества» и др.);

применение на занятиях методик активного эмоционально-интеллектуального освоения искусства; создание и стабильное функционирование системы интегрированных занятий.

Не менее важной является культуросозидательная функция (культурообразующая), обеспечивающая сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Осуществление культуросозидательной функции предполагает ориентацию образования на воспитание Человека Культуры, отбор культуросообразного содержания и воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм, проектирующих зримые элементы культурной среды, культуросообразного устройства общественной жизни людей.

Необходимым условием этого является интеграция образования в культуру и, наоборот, культуры – в образование. Культуру нельзя сохранить иначе, как через человека. Для этого образование должно заложить в него механизм культурной идентификации.

В нашем понимании культурная идентификация – это установление подобия между собой и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, интернационализация (принятие в качестве своих) её ценностей, проживание собственной жизни в формах культурного бытия народа, в соответствии с такими образцами русской народной жизни, как, например, соборность, духовность, патриотическое самосознание, бытовая обрядность и др.

Культурная идентификация – необходимое условие и средство решения важнейших проблем духовного развития личности и народа. Среди них – сохранение и возрождение русского языка, взаимопонимание и взаимоуважение личностей и народов, населяющих Россию, культурно–историческое наследование и историческая память, воспитание русского национального характера и др. Иными словами, личностно ориентированное образование предполагает создание особой культурной среды русской национальной школы.

Еще одной важнейшей функцией непрерывного художественного образования является социализация, т.е. обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, свидетельствующее о его нормальном, безболезненном вхождении в жизнь общества. Социализация происходит в процессе совместной деятельности и общения в определенной культурной среде. Её продуктами выступают

личностные смыслы, определяющие отношения индивида к миру, социальная позиция, самосознание, ценностно-смысловое ядро мировоззрения и другие компоненты индивидуального сознания, содержание которых указывает на то, что личность берёт себе из социального опыта, сколько берёт, и как психика её эти приобретения качественно перерабатывает, какое придает им значение. Чтобы социализация совершалась без значительных потерь для личности, образование должно заложить в неё механизмы адаптации, жизнотворчества, рефлексии выживания, сохранения своей индивидуальности.

Опираясь на эти положения, мы считаем возможным в качестве глобальной цели современного непрерывного художественного образования рассматривать человека культуры. Это означает такой тип личности, ядром которого являются субъектные свойства, определяющие меру его свободы, гуманности, духовности, жизнотворчества.

Глава 4. Развитие творческого воображения на основе идей научной школы Б.П. Юсова

Определяя основные цели художественного воспитания, Б.П. Юсов писал: «Вектор будущего – воображение, фантазия, мечта». Понятие «воображение» неразрывно связано с самим представлением о творчестве, искусстве, шире – человеческом развитии. Воображение – тот необходимый импульс, который способен давать энергию для непрерывного духовного роста личности.

В современной психолого–педагогической науке выявлена глубинная проблема развития художественно-творческого воображения личности. Так, на различных международных симпозиумах «прозвучало самое страшное открытие, когда-либо сделанное в современной культуре. Оно заключалось в выявлении феномена массового угасания у детей художественно-творческого воображения» (Делор, 1996).

Учёные расценили это открытие как «явные симптомы начавшегося процесса искажения человеческого лица» (Л. Машар), как «начавшийся процесс «расчеловечивания» человека» (М. Вельц Пагано). В ходе определения причины такого феномена было установлено, что «главным «разрушителем» художественно-творческого воображения у детей...оказалась официально принятая вербально-ориентированная книжная основа строительства отечественной

школы, которая заключается в строительстве учебного процесса вне реального чувства жизни, вне подлинного художественного воспитания».

Наиболее значимыми педагогическими аспектами развития творческого воображения выступают:

- самостоятельное создание нового творческого продукта;

- активное использование в процессе эстетической деятельности накопленного эстетического и культурного опыта;

- имманентное развитие творческой активности учащихся.

Изученные психолого-педагогические работы содержат следующие важные для дальнейшей разработки темы положения:

- творческое воображение в первую очередь развивается:

- а) в игре, в различных игровых проектах, в которых используются развивающие техники, способствующие развитию этого качества личности;

- б) на занятиях литературой по интегративным программам.

При этом важно подчеркнуть, что наиболее развернутые формы интеграции возможны лишь при внутренне обусловленном развитии и проявлении в деятельности воображения, фантазии, памяти ребёнка, когда любой художественный продукт создается за счёт внутренних потенций ребенка. Условиями реализации полихудожественного

подхода к преподаванию литературы в старших классах является использование учителем на уроке методических моделей подключения личного накопленного опыта чувств и понимания подключения личного накопленного опыта чувств и понимания:

1. погружения в различные слои литературного текста на основе приемов:

а) активизации сенсорного мышления и развития на этой основе творческого воображения учащихся;

б) театрально-игровых методов;

в) активного проникновения в замысел автора, «следования за героем»;

2. полихудожественной деятельности учащихся, включающей:

а) создание самостоятельных творческих работ на основе перевода формы изучаемого литературного произведения в другую художественную модальность (в иной вид искусства);

б) создание коллективного творческого продукта с опорой межличностное общение в процессе его создания;

в) развитие рефлексии учащихся относительно собственных творческих поисков.

– В условиях традиционного ретроспективного образовательного процесса эффективность работы «механизма зрительного сканирования и утилизации в память чувств образов мира» только за 3-х летний период обучения в школе

угасла в 3 раза, творческое воображение угасло в 2 раза, в том числе по параметрам оригинальности – в 3 раза, целостности – в 4 раза, пространственно-временных функций – в 2 раза (М.А. Ненашева).

В этих условиях творческое воображение «мутировало» в механическую память. Угасание творческого воображения сопровождалось глубокими нарушениями в чувственной и психической сферах: возросло чувство одиночества, тревожности, страха, агрессивности; нарастание аутизма, фрустрации, в целом – негативно-депрессивное мироощущение. Исследование выявило устойчивую тенденцию нарастания всех этих процессов от поколения к поколению.

Таким образом, научно была подтверждена необходимость активизации сенсорного мышления в обучении (на уроках литературы, в частности).

Нами были разработаны, уточнены и апробированы следующие

а) игровые методики развития творческого воображения на занятиях литературой:

Игра «Возьми и передай». Учащиеся сидят на стульях по кругу и передают друг другу воображаемые предметы, принадлежащие литературным героям, называя их (например, после передачи «тяжелого чемодана» П.И. Чичикова следующий учащийся должен показать, насколько он тяжел).

Игра «Кляксы». Краской и кисточкой на чистый лист бумаги наносятся кляксы. Затем, лист складывают вдвое, так, чтобы клякса отпечталась на второй половине листа. Лист разворачивают и придумывают, на какого литературного героя (вплоть до целой сцены, эпизода) получилась похожей клякса.

Игра «Неоконченные рассказы». Учащимся предлагается досочинить начатый рассказ (для этого используются не входящие в школьную программу произведения).

б) методики развития творческого воображения в процессе выполнения учебных заданий на занятиях литературой
– развитие сенсорного мышления на письменных работах (сочинениях)

Темы сочинений должны вызывать у учащихся богатые ассоциации Например: «Музыка природы», «Мой разговор с ... (писателем, литературным героем)» и т.д. Старшим школьникам и студентам творческих факультетов полезно также предлагать самим разработать известный литературный сюжет – выполнение подобных заданий развивает воображение, гибкость мышления.

– развитие умения представлять словесный образ.

На уроках важно специально развивать внутренние сенсорные системы, особенно умение представлять («визуализировать»). «Зрительная система, – как пишет Б.Г. Ананьев, – всегда работает как интегратор и

преобразователь сигналов всех модальностей» (Ананьев, 1995: 75). Так, при изучении того или иного литературного произведения учащимся обязательно предлагалось подумать над вопросом цветовой символики этого текста, сравнивая её с цветовой символикой, характерной для этого автора или с цветовой символикой фольклорных текстов (например, при изучении «Слова о полку Игореве»).

Выполняя такого рода задания, учащиеся заглядывают в глубинные пласты текста, учатся мыслить образами, анализировать собственные впечатления. В заданиях часто используется предложение «представить» (необязательно визуально, можно использовать слуховые, обонятельные, тактильные представления) что-либо: «Представить героев «Недоросля» в виде музыкальных инструментов»; «Представить мир ароматов сада Лариных, по которому любила гулять Татьяна»; «Представить мир звуков, наполняющих одну из повестей «Героя нашего времени» и т.д. В этом случае учащиеся создают тексты, оперирующие с различными сенсорными системами: визуальной, аудиальной, чувственной. Наполняя свои описания звуками, цветом, ощущениями аромата, учащиеся развивают способность к образному мышлению, «внутреннему визуализированию».

– преобразование понимания литературного текста в другую модальность.

Свое образное видение текста учащиеся могут выразить свои ощущения от того или иного эпизода (фрагмента, образа) в модальности различных пластических искусств: «Изобрази в цвете эпизод «Плач Ярославны», «Изобрази в цвете Пугачева из «Капитанской дочки» и т.д. В цветовой модальности очень ярко раскрывается личное эмоциональное восприятие текста. Анализ символики цвета в таких работах предоставляет очень интересный материал для беседы-обсуждения.

– метод «вчувствования» (М.А. Рыбникова).

Сущность этого метода состоит в обращении к личному опыту учеников. Во главе угла здесь – соотнесение собственного душевного состояния и состояния природы. «Вчувствование» в состояние природы через звуки (материал: сочинения П. Чайковского, Н. Римского–Корсакова, А. Лядова, А. Вивальди и других композиторов), визуальные впечатления реального природного мира и живописные (особое внимание обращалось на цветовую гамму и организацию ландшафтного пространства), запахи (игры «Чем пахнет весна?»; «Угадай по описанию запахов, о каком времени года идет речь», далее предлагается найти подобные описания в тексте (А.П. Чехов «Степь», И.А. Бунин «Антоновские яблоки», М.М. Пришвин «Глаза земли», В.В. Набоков «Облако, озеро, башня», «Весна в Фиальте», пейзажные зарисовки М.М. Шолохова в «Донских рассказах», «Тихом Доне» и т.д.), тактильные ощущения (например, «Сравни наощупь молодой и старый лист дерева»),

помогают учащимся проследить внутренние образные, духовные связи слова, звука, цвета, пространства, формы, тактильных ощущений.

В целом, можно заключить, что Развитие творческого воображения, как и связанные с этим процессы развития творческой активности, готовности к самореализации в ходе создания самостоятельной или коллективной творческой работы являются приоритетными направлениями в образовательном процессе.

Важнейшим компонентом преподавания литературы становится и развитие творческого воображения учащихся.

Обоснование этой педагогической позиции мы находим в трудах многих крупнейших исследователей.

Так, например, с точки зрения Л.С. Выготского, «...мозг есть не только орган, сохраняющий и воспроизводящий наш прежний опыт, но есть так же орган, комбинирующий, творчески перерабатывающий и собирающий из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. Эту творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга, психология называет воображением или фантазией» (Выготский Л.С., СС. Т. 4. С. 5).

Последователи теории З. Фрейда (например, К.Г. Юнг, О. Ранк, П. Тиллих, К. Хорни и др.) раскрывали такую позитивную роль воображения, как потенциал самораскрытия, заложенный в нем. Воображая, человек осуществляет процесс

«знакомства с Другим» и таким образом познает прежде закрытые аспекты собственной природы, существование которых никогда не ранее признавал.

Невероятно богатый материал по исследованию природы воображения содержится в трудах философов-эстетиков, разрабатывающих теорию искусства (Ф. Шиллер, М. Штирнер, Ф. Ницше и др.). В этих работах особое внимание уделяется таким ключевым понятиям, как образ, символ, синергия, миссия художника.

Достаточно глубоко исследован педагогический аспект творческого воображения и в отечественной, и в зарубежной науке (А. Дистервег, П.К. Анохин, Л.И. Анциферова, Л.Н. Куликов, А.И. Щерба и др.). В своих работах учёный показывают, что воображение тесно связано со всеми проявлениями личности: с индивидуальными особенностями восприятия и мышления человека, со своеобразием его эмоций и чувств, с его интересами, способностями. Неразрывно воображение и с волевыми качествами личности, т.е. с основами процесса саморазвития, которое возможно лишь в процессе приобретения достаточного личного опыта творческой деятельности, при значительной затрате своих физических, психических и духовных ресурсов.

Сила оригинальной, творческой мысли состоит в способности по-новому взглянуть на вещи. Под независимостью мышления в первую очередь понимается в данном случае

инициативность, т.е. способность сделать первый шаг в решении нестандартной задачи. Эта способность в свою очередь зависит от воображения, умения сформировать осознанное представление о чем-либо новом, ранее не встречавшемся в действительности.

Таким образом, творчество существует именно там, где человек воображает, создавая что-либо новое, поэтому творческий процесс является одним из наиболее важных условий существования в нашей повседневной жизни – следовательно, воображение – основа творческого процесса.

Существует несколько форм связи воображения с действительностью:

– воображение всегда создаётся из пережитых человеком событий, то есть из прежнего опыта. Следовательно, творческая деятельность воображения зависит от прежнего опыта человека, и чем разнообразней опыт, тем богаче воображение;

– воображение имеет направленность. То есть мы создаём цели и мотивы, которые преследует деятельность воображения.

– воображение имеет эмоциональную связь.

Проследив связь воображения с действительностью, можно перечислить условия необходимые для начала творческого процесса:

1) Наличие достаточной предварительной информации. Необходимо понять сущность стоящей задачи, свободно владеть

основными понятиями, знать основные характеристики интересующего вас объекта или явления.

2) Наличие эмоциональной заинтересованности в решении задачи.

3) Наличие сильного и управляемого воображения. Считается, что именно благодаря игре воображения, фантазии человек оказывается в состоянии расчленить и по-новому соединить приобретённые и известные ранее данные.

Творческие способности представляют собой сплав многих качеств, и фантазия входит в состав всех творческих качеств. Именно значительно развитое воображение наряду с такими психологическими особенностями, как оригинальность, независимость, высокая чувствительность к видению проблем, самостоятельность определяют личность подлинно творческую. Развитое воображение позволяет эффективно бороться с так называемой психологической инерцией, т.е. привычкой к шаблонному мышлению (предварительная направленность мышления).

В отношении литературного образования все эти положения можно интерпретировать следующим образом: именно развитие творческого воображения является импульсом к появлению и дальнейшему становлению и обогащению читательской активности, т.е. актуализации для школьника литературы как средства познания мира. Кроме того, необходимо учитывать и тот факт, что специфичность

воображения, в целом, заключается в том, что воображение, вероятно, характерно только для человека, т.е. ни в чем другом, кроме воображения, не проявляется идеальный и загадочный характер психики. Именно воображение выводит человека за пределы его сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее. Воображение является основной наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий.

Методически развитие воображение учащихся опирается на решение трех основных задач:

1. развитие способности к переносу знаний и умений в новую ситуацию;

2. развитие способности к видению новой функции уже знакомого объекта;

3. развитие способности к видению новых проблем в знакомых ситуациях.

Между тем, как показывает анализ педагогического опыта, именно в школьные годы наступает критический период для детской креативности. В дошкольном детстве творчество (устное словесное и изобразительное) было свободным и естественным состоянием ребенка. Школа же ставит его в определенные рамки заданности: можно творить лишь тогда, когда предложит учитель, лишь только в той форме, которая соответствует уроку.

Следовательно, именно в школьный период как никогда нужна помощь педагога, чтобы преодолеть этот кризис, обрести (а не потерять) возможность для самореализации, для выражения своего «Я». Здесь могут помочь как отдельные педагогические приемы, которые учитель осуществляет в ходе обычных уроков, так и специальные уроки творчества, не зависящие от специфики учебного предмета.

Анализ наиболее современных психолого-педагогических работ, посвященных развитию творческого потенциала личности (Э.Де. Боно, А.В. Ваганти, В. Венгер, Р. Поу), показывает, что практически в каждой из них авторы касаются проблемы интуитивного знания и его роли в творческом мышлении. Анализ публикаций позволил выделить некоторые общие позиции педагогического стимулирования развития творческого воображения учащихся на уроках:

- в основе обсуждения должен лежать какой-либо парадокс;

- педагог должен учить детей замечать противоречия и одновременно видеть аналогии (соотношения);

- в общей атмосфере занятий должен отчетливо звучать настрой быть настойчивыми в добывании необходимой информации, в преодолении обыденного взгляда на жизнь, в рассмотрении проблемы с нескольких точек зрения.

Эти позиции можно обозначить как педагогическую стратегию в процессе развития творческого воображения

деятельности учащихся. Для реализации её в учебно-воспитательном процессе необходимо познакомить учителя с тактикой и технологией, то есть с конкретными творческими упражнениями, предложив ему такую программу действий, которая включала бы активизацию основных компонентов творчества: эмоции, воображение, образное мышление.

Одним из важнейших условий в организации эстетической среды, стимулирующих развитие творческого воображения, является создание атмосферы доброжелательности и доверия, которая пробуждает у учащихся потребность в творческом самовыражении. «Обучить творческому акту нельзя, – отмечал Л.С. Выготский, – но это вовсе не означает, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению ... мы можем известным образом так организовать сознательные процессы, чтобы через них вызвать процессы бессознательные, и кто не знает, что всякий акт искусства непременно включает как своё обязательное условие предшествующие ему акты рационального познания, понимания, узнавания, ассоциации и т.п.»

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое изучение различных аспектов разработки стратегии модернизации непрерывного художественного образования позволяет сделать следующие выводы:

– информационное общество, наряду с ускорением технико-информационного прогресса, переживает кризис идеалов и ценностей, преодоление которого предполагает выход за рамки экономических и рациональных соображений в область духовности и нравственности, одной из целей образования должно явиться развитие потребности человека в духовном совершенствовании. Это, в свою очередь, предполагает движение от воспроизводящих к творческим видам деятельности.

– в последнее время было разработано достаточно много личностно-ориентированных моделей обучения и воспитания, призванных помочь учащимся в реализации их личностного творческого потенциала. Особый интерес представляет такая тенденция в современном образовательном процессе, как активизация воспитательного потенциала искусства, которая происходит в современных условиях проживания и присвоения интериоризованных культурных норм и общечеловеческих ценностей, содержащихся в художественных образах искусства.

– эффективность творческой самореализации в системе непрерывного художественного воспитания определяется рядом факторов, среди них:

– интеграция принципов современных педагогических подходов к осуществлению творческой самореализации учащихся (принципы открытости выражения своих проблем, отношения к происходящему, к содержанию творческой деятельности; убеждения при условии возможности выбора другого мнения; принцип субъект-субъектной позиции, развитие ресурсов самоосознания и личностных изменений, организация творческой деятельности, направленной на расширение сферы личностных смыслов и др.);

– привлечение инновационных технологий творческой самореализации (в частности, создание ситуаций творческой самореализации (ситуация самооценивания, способствующие формированию адекватной самооценки учащихся через механизм интериоризации ценностных смыслов творческой деятельности в области музыкально–театрального искусства; ситуации успеха в творческих публичных проявлениях с последующим их анализом при обращении к позитивным личностным характеристикам; ситуации роста ответственности за качество творческого проявления; ситуации проектирования творческой самореализации и др.); повышение мотивации на творческую самореализацию и успех в профессиональной деятельности на коммуникативных тренингах; создание

«лабораторий творчества» на основе принципов технологии интеллектуального взаимодействия и др.);

– применение на занятиях методик активного эмоционально–интеллектуального освоения искусства.

– творческая самореализация тесно взаимосвязана с процессами творческой активности, самовыражения, самоосуществления, самоутверждения. При этом в структуре личности появляется ряд важнейших новообразований, прежде всего волевых черт, а также стремление и готовность к самостоятельной творческой деятельности, навыки саморегуляции, адекватность самооценки и развитое ценностное самоотношение.

– специфика творческой самореализации в системе непрерывного художественного воспитания акцентирует внимание на таких содержательных моментах педагогической системы модернизации непрерывного художественного образования, как творческая самостоятельность, способность личности к автономному поведению (свободе выбора, действия, решения), способность к концентрации творческих усилий, независимости в эстетических суждениях и ответственности за свой творческий выбор.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1995. – 381 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. Анисимов В.Е., Пантина Н.С. Методологические вопросы разработки модели специалиста // Советская педагогика. – 1977. – № 5. – С. 100-108.
6. Арнольдов А.И. Культура и современность. – М: АН СССР, 1973. – 225 с.
7. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Психопедагог. Психоисторик / Академия педагогических и социальных наук. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 767 с.
8. Асмолов А.Г. Мир образования. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 589 с.
9. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Смысл, Академия, 2002. – 416 с.

10. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65-86.
11. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 249 с.
12. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984-1985. – М., 1986. – С.80-160.
13. Беднарчик Х.П. Методолого-теоретические проблемы развития профессионального образования. – СПб.: Радом, 1995. – 145 с.
14. Беккерман П.Б. Дополнительное образование как важный фактор достижения профессионально-творческого роста учащейся молодёжи // Мировоззрение в XXI веке. – 2018. – Т.1. – № 2. – С. 10-12.
15. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2-х тт. – М.: Искусство: ИЧП «Лига», 1994. – 315 с.
16. Березина Т.Н. Неосознаваемые особенности личностной организации времени. Автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 25 с.

17. Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалиста // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 3-8.
18. Беспалько В.П. Персонифицированное образование // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12-17.
19. Беспалько В.П. Проблема образовательных стандартов в США и России // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 89-94.
20. Беспалько В.П. Реформируется ли образование? // Мир образования. 1995. – №6. – С.11-15.
21. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
22. Библер В.С. От наукознания – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. – 246 с.
23. Бодалев А.А. Психология общения. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 256 с.
24. Бодалев А.А. Смысл жизни и акме человека: соотношение «будничного» и «высшего Я» // Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни. – М.: ПИ РАО, 1997. – С. 29-33.
25. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Возрастная и педагогическая психология: Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1992. – С. 190-229.

26. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. 3-е изд. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: МПСИ, 2001. – 352 с.
27. Брылева Л.Г. Соответствие как интегрирующее условие самореализации личности // Устойчивое развитие в изменяющемся мире. – М., 1996. – С.41-42.
28. Брюнинг В. Философская антропология. Исторические предпосылки и современное состояние. Перевод с немецкого А.В. Перцева. // Западная философия. Итоги тысячелетия. Екатеринбург-Бишкек, 1997. – С.209-410.
29. Валеева Р.А. Основные тенденции развития теории и практики гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX в.) // Вестник Казанского государственного педагогического университета. Гуманитарные науки. – 2003. – № 1. – С. 71-79.
30. Варламова Е.П. Динамика творческой уникальности человека в рефлексивно-инновационном процессе. Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 24 с.
31. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 234 с.
32. Вернан Ж.-П. Происхождение древнегреческой мысли. – М.: Прогресс, 1988. – 221 с.
33. Воспитательная деятельность клубных учреждений. – М: НИИ культуры, 1983. – С. 3-62.

34. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
35. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21-28.
36. Головаха Е.И. Психологическое время. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
37. Горохов В.А. Основы непрерывного образования в СССР: пособие для студентов УПК, учителей общетехнических дисциплин и труда школ, преподавателей и мастеров производственного обучения УПК и СПТУ / Под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 383 с.
38. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 6. – С. 20-28.
39. Данилюк А.А. Теоретико-методологические основы интеграции в образовании: (Опыт теоретической дидактики). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов на Дону, 1997. – 23 с.
40. Данилюк А.Я. Учебный предмет как интегрированная система // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 24-39.
41. Делор Ж. Образование: сокровитное сокровище / Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – Изд. ЮНЕСКО, 1996.

42. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
43. Зива В.Ф. Прогностическая модель и стратегия построения инновационной системы художественного образования в России. Автореф. ... доктора пед. наук. – М., 2009 – 46 с.
44. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов на Дону, 1997. – 480 с.
45. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов на Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
46. Зеер Э.Ф. Личностно–развивающие технологии начального профессионального образования. – М.: Профессиональное образование, 2010. – 144 с.
47. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
48. Зобов Р.А. Самореализация и творчество // Философия о предмете и субъекте научного познания. / Под ред. Э.Ф. Караваева, Д.Н. Разеева. – СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 61-78
49. Иваненков С.П. Проблемы культуры молодежи // Кредо. – 1998. – № 1 (7). – С.20-25.

50. Иванов Д.В. Психолого–педагогические подходы к исследованию образовательной среды // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 167-174.
51. Иванов Д., Тубельский А. Разработка концептуальных оснований трансляции и освоения нетрадиционного педагогического опыта на базе экспериментальных площадок // Вопросы методологии. – 1992. – № 1-2. – URL: <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1992/1-2/v921itu0>
52. Иконникова С.Н. История культурологических теорий. – Спб: ПИТЕР, 2005. – 474 с.
53. Ильин Е.Н. Искусство общения. – М: Педагогика, 1982. – 112 с.
54. Инновационные технологии образовательной области «Искусство». Материалы педагогических чтений «Интеграция в художественной педагогике: методология, методы, технологии» (Москва, 4-9 февраля 2002 г.). – М., 2002. – 423 с.
55. Исаев И.Ф. Мастерство преподавателя // Советская педагогика. – 1991. – № 7. – 154 с.
56. Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: культурологический подход. – Москва-Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 224 с.
57. Кабрин В.И. Транскоммуникация и личностное развитие: Психология коммуникативного развития

- человека как личности. – Томск: Изд-во Томского университета, 1992. – 255 с.
58. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
59. Каган М.С., Эткин А.М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. – 1988. – № 4 – С. 31-32.
60. Каган М.С. Художественная культура как система / Вопросы социологии искусства: Сб. научн. тр. / Редкол.: В.В. Молчанов (отв.ред.) и др.: Ленинград: ГИТМК, 1980. – С.76-97.
61. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144с.
62. Кант И. Сочинение в 6-ти т. / Под ред. В.Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1965.
63. Кернерман М.В. Концертно-зрелищная программа - средство воспитания современной молодежи // Мирозрение в XXI веке. – 2018. – Т.1. – № 1. – С. 24-26.
64. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.
65. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли. – М.: Владос, 2003. – 224 с.
66. Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.

67. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
68. Коммуникативно–ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. – Новосибирск: Новь, 1996. – 120 с.
69. Кон И.С. Социология личности. – М.: Наука, 1967. – 109 с.
70. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации», утвержденная 10 июля 1998 года.
71. Концепции непрерывного образования» // Бюллетень Госкомобразования СССР. – 1989. – № 7.
72. Концепция проекта Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2008г.). – URL: <http://www.lexed.ru/zakoni/concept.html>
73. Краткий словарь по социологии / Под общей ред. Гвишиани Д.М. Лапина Н.И. – М.: Политиздат, 1988. – 479 с.
74. Кудрявцев В.Т. Диалектика присвоения культуры человеком: универсальность и творчество / Философия человека: диалог с традицией и перспективы. – М.: Педагогика, 1988. – 117 с.

75. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. – М.: МЭИ, 1985. – 105 с.
76. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
77. Культура духовных запросов личности. – Киев: Высшая школа, 1986. – 203 с.
78. Курбатова Н.В. Профессиональное становление художников широкого профиля в современных социокультурных условиях // Гуманитарное пространство. Международный альманах. – 2015. – Т. 4. – № 4. – С. 440-448.
79. Курбатова Н.В. Концептуальные подходы к преподаванию изобразительного искусства во второй половине XX в.: историко-педагогический анализ // Гуманитарное пространство. Международный альманах. – 2014. – Т. 3. – № 1. – С. 42-51.
80. Лазарев В.С. Управление образованием на пороге новой эпохи // Педагогика. – 1995. – № 5. – 12 с.
81. Лазарев М.А. Освоение художественной культуры в профессиональном становлении современного учителя. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / ФГНУ Институт художественного образования РАО. Москва, 2013. 211 с.

82. Лазарев М.А., Курбатова Н.В. Педагогическая технология творческого развития студентов // – Инициативы XXI века. – 2013. – № 3. – С. 42-44.
83. Лазарев М.А., Подвойский В.П., Стукалова О.В. Педагогическое обеспечение преодоления социальной индифферентности студентов гуманитарных вузов: социально-культурный подход. Монография / Под общей редакцией В.П. Подвойского. Москва: Международная академия образования; Даугавпилс: Даугавпилсский университет, 2016. 152 с.
84. Лазарев М.А. Роль возрастных особенностей в формировании школьного коллектива // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 2 (10). – С. 24-28.
85. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
86. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
87. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
88. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд. МГУ, 1981. – 584 с.
89. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

90. Локк Д. Мысли о воспитании. – М., 1989. – 112 с.
91. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. – М.: Наука, 2006. – 221 с.
92. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб.: «Искусство – СПб», 2000. – 704 с.
93. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: МГУ, 1979 – 156 с.
94. Маслоу А. Мотивация и личность 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
95. Маслоу А. Самореализация / Пер. с англ. – М.: Просвещение. – 1982. – 132 с.
96. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / [Авт. коллектив: С.А. Беляков, В.С. Вахштайн, В.А. Галичин и др.]. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 340 с.
97. Непрерывное педагогическое образование. – Вып. 6. – Ставрополь: УМО, СГУ, 1994. – 87 с.
98. Новиков А.М. Профессиональное образование России: перспективы развития. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.
99. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петрокумбвского. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.
100. Нюттен Ж. Мотивация, смысл и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
101. Осипов В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования /

- Отв. ред. А.М. Экмолян. – Ереван: АН Армянской ССР, 1989. – 216 с.
102. Очерк истории этики / Под ред. Б.А. Чагина, М.И. Шахновича. – М.: Мысль, 1969. – 368 с.
103. Петрова В. Метод проектов. – М., 1929. – С. 9-10.
104. Петрова З.А. Методология и методика социологических исследований культурно–досуговой деятельности. – М.: МГИК, 1990.– С.92-108.
105. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.
106. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
107. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
108. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 114 с.
109. Подвойский В.П., Крылова Т.В. Совершенствование профессиональной подготовки преподавателей вуза // Гуманитарное пространство. Международный альманах. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 352-369.
110. Подвойский В.П., Бутов А.Ю., Оленев С.М., Лазарев М.А. Козволюция как инновационная идея в

- системе психолого-педагогических наук // Гуманитарное пространство. Международный альманах. – 2012. – Т. 1. – № 1. – С. 163-174.
111. Подвойский В.П. Детерминанты формирования ориентации студентов на ценности профессиональной культуры // Гуманитарное пространство. Международный альманах. – 2017. – Т. 6. – № 2. – С. 222-228.
112. Полюдова Е.Н. Педагогические технологии в образовании США // Многоуровневая интеграция предметов гуманитарно-художественного цикла в образовании детей и юношества. – Москва-Арзамас, 2009. – С. 272.
113. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Под ред. Е.П. Тонконогой. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.
114. Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания / Советская педагогика и школа. – № 5. – Тарту, 1982. –127 с.
115. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И.Я. Лернера. – М., 1994. –130 с.
116. Программа реформирования и развития системы образования РФ в условиях углубления социально-экономических реформ. – М.: МО РФ, 1992. –77 с.

117. Развитие непрерывного педагогического образования в новых социально-экономических условиях на Кубани / Сб. тезисов / Под ред. В.Т.Сосновского. – Ч. 1. – Армавир: АГПИ, 1996. –145 с; Ч.П, 1997. –125 с.
118. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.
119. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
120. Ромащук А.Н. Теория деятельности А. Н. Леонтьева и проблема преодоления двухфакторного подхода к детерминации психики // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. –№ 2. – С. 26-39.
121. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
122. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
123. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. – М.–Воронеж, 1996. – 384 с.
124. Русский космизм: Антология философской мысли / Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 368 с.

125. Сандомирский М.Е. Ментальные стратегии, психологические типы и измененные состояния сознания / Из Хаоса в Космос. – М.: 1995 – С. 50-65.
126. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективности управления УВП. – М.: Педагогика, 2005. – 288 с.
127. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
128. Скаткин Л. К вопросу о методе проектов // На путях к новой школе. – 1930. – № 8-9. – С. 52-58.
129. Скворцов Л.В. Культура самосознания: Человек в поисках истины своего бытия. – М.: Политиздат, 1989.– 53 с.
130. Слостенин В.А. Аксиологические основания общего и профессионального образования. – Липецк: Изд-во Липецкого университета, 2000. – 311 с.
131. Слостенин В.А. Технологический контекст профессионально–педагогической культуры. Сб.науч.трудов МПГУ. – М.: Прометей. 1997. – С.3-15.
132. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры //Педагогическое образование и наука. – 2004. –№4. – С.4-15.
133. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997. – 345 с.

134. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / Новые ценности образования. – М., 1995. – С. 177-184.
135. Слободчиков В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Инновации в образовании. – 2003. – № 5. – С.5-11.
136. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно–ориентированного образования // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 4. – С. 63-72.
137. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
138. Станкин М.И. Психология общения. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
139. Соловьёв В.С. Оправдание добра. Нравственная философия. Собрание сочинений. Т.8. – СПб., 1913. – 520 с.
140. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.
141. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии. – М.: Республика. – 1994. – 246 с.

142. Татур Ю.Г. Диверсификация высшего образования в России. – М.: Альмаматер, 1992. – 243 с.
143. Темиров Т.В. Культурологический аспект освоения народного искусства // Гуманитарное пространство. Международный альманах. – 2014. – Т. 3. – № 4. – С. 608-617.
144. Темиров Т.В. Педагогические традиции народных мастеров // Гуманитарное пространство. Международный альманах. – 2015. – Т. 4. – № 2. – С. 153-168.
145. Тонконогая Е.П. Семья как объект социальной работы. – Спб: СПбГУП, 2006. – 198 с.
146. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 512 с.
147. Фельдштейн Д.И. О развитии фундаментальных психологических исследований. – М.: Изд-во Московского психолого–социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 26 с.
148. Фельдштейн Д.И. Психология взросления н. – М.: Флинта, 1999. – 220 с.
149. Философский энциклопедический словарь. 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 814 с.
150. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и

- национальной политики // *Общественные науки и современность*. – 2000. – № 2. – С. 151-165.
151. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер. с англ. и нем / *Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева*. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
152. Франк С.Л. *Смысл жизни // Вопросы философии*. – 1990. – № 6. – С.69-131.
153. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность*. Т. 1. – М.: Наука, 1986.
154. Хекхаузен Х. *Психология мотивации достижения*. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.
155. Хорунженко К.М. *Культурология: Энциклопедический словарь*. – Ростов на Дону, 1997. –С. 230-235.
156. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теории личности*. – СПб.: Питер, 2002. – 608 с.
157. Чельшева Т. В. *Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: теоретические аспекты*. – М.: АПКИПРО, 2001. – 127 с.
158. Шадриков В.Д. *Психология деятельности и способности человека*. 2-е изд.. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
159. Шевайе Ж.-К., Эшер Т. *Новые подходы к финансированию после обязательного образования //*

- Перспективы: Вопросы образования, Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО. – 1993. – №3. – С.52-55.
160. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Дело, 1995. – 759 с.
161. Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности / Категориальный аппарат и теоретические схемы. – М., 1995. – URL: http://www.i-u.ru/biblio/archive/sedrovickiy_koncepcija/01.aspx
162. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Педагогика и логика. – М.: Педагогика, 1993. – 456 с.
163. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Пед. общ-во России, 1988. – 156 с.
164. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика 1989. – С. 60-77.
165. Эстетическая культура. Сборник научных трудов / Рук. автор. кол. Н.И. Киященко. – М.: ИФРАН, 1996. – 201 с.
166. Юнг К.Г. Психологические типы. – М.: Прогресс-Универс, 1995– 718 с.
167. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной

- области «Искусство». – М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.
168. Ягодин Г.А. Перестройка высшей школы и непрерывное образование // Политическое самообразование. – 1986. – № 7. – С. 37.
169. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно–ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 13-21.
170. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. – 1981. – № 4. – Т. 2. – С. 144.
171. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Республика, 1994. – 524 с.
172. Super D. E., Bahn M. Y. Occupational psychology. – L.: Tavistock, 1971.
173. Super D.E. Vocational development. – New York, 1957.
174. The Cultural Studies. Reader / Ed. by S. During. – London; New York, 1993. – 344 pp.

Содержание

Введение.....	5
Глава 1. Теоретические аспекты разработки педагогической системы модернизации непрерывного художественного образования.....	11
Глава 2. Условия эффективной реализации педагогической системы модернизации непрерывного художественного образования.....	40
Глава 3. Педагогические условия творческой самореализации современного растущего человека на занятиях искусством.....	64
Глава 4. Развитие творческого воображения на основе идей научной школы Б.П. Юсова.....	85
Заключение.....	99
Литература.....	102

ЛАЗАРЕВ Максим Александрович
LAZAREV Maxim Alexandrovich
КУРБАТОВА Наталья Викторовна
KURBATOVA Natalya Viktorovna
ТЕМИРОВ Таймураз Владимирович
TEMIROV Taymuraz Vladimirovich

**НЕПРЕРЫВНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В
РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**CONTINUING ARTISTIC EDUCATION IN RUSSIA AT THE
PRESENT STAGE:
PROBLEMS AND PROSPECTS**

Главный редактор / Chief Editor

Дизайн обложки / Cover Design

Максим А. Лазарев / Maxim A. Lazarev

Компьютерная верстка / Typesetting

Алла С. Конькова / Alla S. Konkova

Научный редактор / Science Editor

Александр А. Ласкин / Alexandr A. Laskin

Олеся А. Савченко / Olesya A. Savchenko

Корректор / Corrector

Иван С. Коноплин / Ivan S. Konoplin

Издательство / Publishing:

Международная академия образования

Россия, 121433, г. Москва, ул. Большая Филёвская, д. 28, корп. 2

International Academy of Education

Bolshaya Filevskaya, str., 28, building 2, Moscow 121433 Russia

Подписано в печать 16.07.2018.

Формат 60x90/16. Печать цифровая.

Гарнитура Times New Roman.

Тираж 1210 экз. Заказ № 2184

Напечатано / Printed by: ООО «АЕГ Групп» (A.E.G. Group)

ул. Грузинский Вал, д. 11, Москва 123056 Россия

Gruzinsky Val, 11, Moscow 123056 Russia