



9 785990 740129

М.А. Лазарев Формирование художественной культуры в профессиональном становлении современного педагога
M.A. Lazarev The art culture's formation in modern teacher's professional development

М.А. ЛАЗАРЕВ

M.A. LAZAREV

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
СТАНОВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА
THE ART CULTURE'S FORMATION IN MODERN
TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

М.А. ЛАЗАРЕВ

**ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

МОНОГРАФИЯ

Москва – Даугавпилс
МАО-ДУ
2016

M.A. LAZAREV

**THE ART CULTURE'S FORMATION IN MODERN
TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

MONOGRAPH

**Moscow – Daugavpils
IAE-DU
2016**

УДК 378
ББК 74.58

Рецензенты

Киященко Н.И. доктор философских наук, профессор

Мани Ю.В. доктор филологических наук, заслуженный профессор Российского государственного гуманитарного университета, академик Российской академии естественных наук

Подвойский В.П. доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор

Темиров Т.В. доктор психологических наук, профессор

Щербакова А.И. доктор педагогических наук, доктор культурологии, профессор

Лазарев М.А.

Формирование художественной культуры в профессиональном становлении современного педагога [Текст]: монография / М.А. Лазарев. – Москва: МАО; Даугавпилс: ДУ, 2016. – 180 с.

ISBN 978-5-9907401-2-9

В работе анализируются различные научные подходы к обоснованию понятия «художественная культура» и её формированию у будущих педагогов (данная проблема изучена в историко-педагогическом аспекте); представлен анализ концепций философов, культурологов, теоретиков педагогики, связанных с особенностями освоения художественной культуры и влиянием этого процесса на развитие творческого потенциала личности; обоснованы факторы педагогического потенциала освоения художественной культуры; раскрыты положения об особенности и значимости формирования художественной картины мира у студентов педагогических вузов.

Так же даётся обобщение результатов экспериментальной работы, в которой описан ход эксперимента, представлены условия и дидактическое обеспечение профессионального становления будущих педагогов на основе освоения художественной культуры, а также динамика уровней профессионального становления студентов.

В исследовании был выработан алгоритм педагогических действий для построения индивидуальных траекторий освоения художественной культуры будущими педагогами.

Дано описание проведения опытно-экспериментальной работы (2007-2013 гг. в ведущих вузах Российской Федерации гг. Москвы, Ульяновска, Таганрога, Тулы и т.д.), направленной на преодоление выделенных проблем в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Обобщение полученных результатов основывалось на математико-статистическом анализе параметрических критериев.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-9907401-2-9

© Лазарев М.А., 2016
© Международная академия образования, 2016
© Даугавпилсский университет, 2016

UDC 378
LBC 74.58

Reviewers

Kiyashchenko N.I. Dr.Sc. (Philosophy), Professor

Mann Yu.V. Dr.Sc. (Philology), Professor Emeritus; Academician of the Russian Academy of Natural Sciences

Podvoysky V.P. Dr.Sc.(Pedagogy), Ph.D.(Psychology), Professor

Temirov T.V. Dr.Sc.(Psychology), Professor

Shcherbakova A.I. Dr.Sc.(Pedagogy), Ph.D.(Culturology), Professor

Lazarev M.A.

The art culture's formation in modern teacher's professional development [Text]:
monograph / M.A. Lazarev. – Moscow: IAE; Daugavpils: DU, 2016. – 180 p.

ISBN 978-5-9907401-2-9

The author considers the different scientific approaches to the concept of “art culture” and the future teachers' art culture development (this problem is studied in historical and pedagogical aspect); an analysis of the philosophical concepts, cultural studies, pedagogical ideas associated with the peculiarities of the art culture development and its impact on the development of the individual creative potential; the factors of pedagogical potential development of art culture are described; the position and the importance of the students of pedagogical universities' world art picture development are revealed.

A summary of the experimental work's results, conditions and didactic support of future teachers' professional development on the basis of the development of art and culture are presented as well as changes in the level of students' professional development.

In the study it was developed a pedagogical activities' algorithm for the individual trajectories of future teachers' art culture's development.

A description of the experimental work (2007-2013 in the leading universities of the Russian Federation. Moscow, Ulyanovsk, Taganrog, Tula, etc.), aimed at overcoming the problems identified in the training of future teachers is done.

The generalization of the results based on the mathematical and statistical analysis of parametric criteria.

UDC 378
LBC 74.58

ISBN 978-5-9907401-2-9

© Lazarev M.A., 2016
© International Academy of Education, 2016
© Daugavpils University, 2016

ВВЕДЕНИЕ

В XXI веке образование - одна из главных сфер человеческой деятельности: оно рассматривается как ведущий фактор социально-культурной и экономической модернизации общества в условиях глобализации, повышения уровня конкурентоспособности и высоких темпов информационно-сетевого развития. Современный этап становления российского образования характеризуется приоритетом конструирования личностно значимого знания на основе самостоятельного освоения информации, повышением меры ответственности за выбор стратегий саморазвития, становлением нового типа личности, отличающейся активностью, готовностью к постоянному повышению уровня профессиональной и личностной культуры.

Основные цели образовательной политики России, определенные в таких государственных документах, как «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Новая федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы и других, направляют усилия научно-педагогической общественности на поиск новых подходов, разработку моделей и технологий, способствующих достижению качества образования, соответствующего требованиям, необходимым для вступления нашей страны в мировое образовательное пространство.

Ведущая цель высшего профессионального образования становится в этом контексте подготовка компетентного работника, свободно владеющего своей специальностью и ориентирующегося в смежных видах деятельности, конкурентоспособного на рынке труда, готового к профессиональному росту, профессионально мобильного, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов. В отношении к профессиональной подготовке

современного учителя данные требования определяют необходимость повышения качества образования, его направленность не только на получение определенной суммы знаний, но и на развитие эмоционально-чувственной сферы студентов, их творческого потенциала и готовности к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию.

Все это подтверждает необходимость активизации педагогического потенциала освоения художественной культуры, сущность которой ученые связывают с духовной деятельностью и развитием системы ценностных ориентаций (А.И. Арнольдов, В.С. Библер, А.Я. Флиер и др.). По мнению М.С. Кагана, только художественная культура соединяет в себе познавательную, оценочную, обозначающую и коммуникативную функции. В науке обоснована специфика художественной культуры: выделены ее характеристики во взаимосвязи внутреннего мира и многообразия символов (В. Дильтей), раскрыты принципы создания культуросообразной образовательной среды (В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр и др.).

Вопросам взаимосвязи творческого развития личности и художественной культуры посвящены работы А.С. Асмолова, И.С. Якиманской и др. В целом в науке доказано, что освоение художественной культуры оказывает многогранное влияние на человека посредством силы и выразительности образов, направляющих его на постоянное совершенствование и познание многообразия окружающего мира (М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев и др.).

В данном исследовании акцент делается на проблематике профессионального становления студентов педагогических вузов, представляющей собой динамичный, многоаспектный, осознанный и управляемый процесс, учитывающий психологическую специфику обретения профессии в педагогическом вузе, взаимосвязанный с развитием творческого потенциала личности и направленный на достижение высокого

уровня профессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности.

С позиций исследования, очевидно, что этот процесс эффективнее протекает на основе глубокого освоения духовных и эстетических ценностей, заложенных в художественной культуре. Он направлен на развитие таких необходимых для педагога качеств личности, как мотивация к постоянному самосовершенствованию, расширение культурного кругозора, повышение уровня овладения профессионально значимыми знаниями и компетенциями, адекватная самооценка и способность к выстраиванию субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, творческая активность и готовность трансляции нравственно-эстетических идеалов учащимся.

Ряд диссертационных работ последнего десятилетия посвящён различным аспектам влияния художественной культуры на развитие личности: раскрыты структурные составляющие эстетического сознания, описаны направления развития художественного восприятия (Е.П. Олесина, 2004; Е.Ю. Ежова, 2011), выявлен логико-гносеологический аспект создания художественной картины мира (Л.С. Пестрякова, 2001), определены педагогические условия ее формирования у будущих учителей изобразительного искусства (Ган Лю, 2012) и т.д.

Между тем такой аспект освоения художественной культуры, как ее потенциал в профессиональной подготовке студентов, в частности будущих педагогов, обстоятельно и детально исследован не был.

Творческий поиск в этом направлении детерминирован необходимостью разрешения ряда противоречий между разработанными теоретическими подходами к освоению художественной культуры и недостаточно исследованными условиями реализации этого процесса в практике высшего образования, включая современные технологии профессионального становления будущих педагогов.

С учетом выявленных противоречий обозначена проблема исследования: каковы факторы освоения художественной культуры, эффективно влияющие на профессиональное становление студентов в современном педагогическом вузе?

Состояние теории и потребности практики в модернизации учебно-воспитательного процесса будущих учителей определили выбор темы исследования: «Освоение художественной культуры в профессиональном становлении современного учителя».

Цель исследования. Разработка теоретико-методологических оснований профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры, направленного на раскрытие творческого потенциала личности и достижение профессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Объект исследования. Подготовка студентов педагогических вузов как динамичный, нацеленный в будущее, многокомпонентный процесс.

Предмет исследования. Профессиональное становление будущих педагогов в процессе освоения художественной культуры.

Задачи исследования:

1. На основе системного анализа трудов по философии, психологии, педагогике, культурологии определить теоретические позиции освоения художественной культуры в процессе профессиональной подготовки студентов.

2. Обосновать педагогические условия активизации развивающего потенциала освоения художественной культуры и влияния ее факторов на профессиональную подготовку будущего учителя.

3. Разработать педагогическую модель профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры и ее дидактическое обеспечение.

4. Проверить действенность разработанной модели в

экспериментальном исследовании и представить методические рекомендации, способствующие эффективности реализации ее дидактического обеспечения.

Гипотеза исследования. Освоение художественной культуры студентов педагогических вузов будет эффективно влиять на их профессиональное становление, если:

- образовательный процесс вуза будет направлять будущих педагогов на профессиональное и личностное самосовершенствование, что предполагает осознание себя как «человека-в культуре», а своего жизненного пути как «бытия - в культуре»;

- будут созданы следующие условия: а) углубление знаний в сфере художественной культуры; б) расширение культурного кругозора; в) формирование готовности к трансляции высоких духовных ценностей художественной культуры учащимся в будущей педагогической деятельности;

- в образовательном процессе вуза будет реализована педагогическая модель профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры;

- содержание занятий будет нацелено на раскрытие значимости таких качеств личности, как эстетическое отношение к миру, система нравственно-эстетических идеалов, развитые навыки восприятия искусства и понимания его роли в воспитании личности.

Методологическая основа.

- культурно-историческая концепция развития личности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев);

- философские учения о роли культуры и образования в социуме (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский);

- культурологические исследования структуры и особенностей художественной культуры (М.С. Каган, Ю.М. Лотман);

- положения о научной и художественной картинах мира (В.И. Вернадский, В. Гейзенберг, А.Ф. Лосев, А. Эйнштейн);

- теории развивающего обучения и воспитания (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.);

- идеи развития мотивационных и ценностно-смысловых оснований профессионального образования (Д.И. Фельдштейн, Х. Хекхаузен и др.);

- идеи нравственно-эстетического и профессионального становления учителя (Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин и др.).

Методы исследования. Теоретический анализ научной литературы по проблематике освоения художественной культуры и ее влияния на процессы профессионального становления студентов; теоретическое моделирование; педагогическое наблюдение; изучение методов и форм профессиональной подготовки будущих педагогов; педагогический эксперимент; метод экспериментальных творческих заданий; беседа; анализ творческих и проектных работ студентов; методы математической статистики; анализ и обобщение результатов эксперимента; ретроспективный анализ собственного педагогического опыта в течение 7 лет.

Опытно-экспериментальная база включила в себя Московский педагогический государственный университет, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова. На формирующем этапе эксперимента были подключены студенты Российской академии народного хозяйства и государственной службы Президента (Московский институт дополнительного профессионального образования), Московского государственного университета дизайна и технологий, Московской государственной академии хореографии, Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. Это позволило расширить представления о факторах влияния освоения

художественной культуры на профессиональное становление личности. Главным образом, работа велась со студентами, проходящими подготовку на кафедрах психологии и педагогики.

Всего в эксперименте приняло участие 300 студентов, составивших экспериментальную и контрольную группы, а также 43 преподавателя педагогических вузов г. Москвы, г. Ульяновска, г. Таганрога.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа: I этап (2007 - 2009) теоретико-поисковый. Анализ и изучение отечественной и зарубежной психолого-педагогической, философской, культурологической литературы по проблеме развивающего влияния освоения художественной культуры. Результатом данного этапа стало предположение о необходимости педагогически организованного процесса освоения художественной культуры в учреждениях высшего профессионального образования; II этап (2009 - 2012) опытно-экспериментальный. Определены теоретические основания профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры. Раскрыты условия повышения эффективности этого процесса. Сформулирована гипотеза и задачи научной работы. Начата апробация условий в практике различных образовательных учреждений; III этап (2012 - 2013) теоретико-обобщающий. Завершение эксперимента. Обработка и анализ полученных результатов опытно-экспериментального исследования, систематизация и письменное оформление научного исследования.

Научная новизна исследования.

Дано определение термину «художественная культура» в контексте проблематики исследования. Художественная культура представляет собой особую сферу культуры, отражающуюся в духовной и практической деятельности людей, направленной на создание, освоение произведений искусства, и трансляцию содержащихся в них духовных и эстетических ценностей, а также решающей задачи отображения окружающего мира в

художественных образах.

Уточнено понятие «профессиональное становление будущего учителя», трактуемое как динамичный, многоаспектный, осознаваемый и управляемый процесс, учитывающий психологическую специфику обретения профессии в педагогическом вузе, взаимосвязанный с развитием творческого потенциала личности и направленный на достижение высокого уровня профессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Теоретически и методологически обоснованы условия, направляющие будущих педагогов на профессиональное и личностное самосовершенствование, включая углубление знаний в сфере художественной культуры; расширение культурного кругозора; формирование готовности трансляции высоких духовных ценностей художественной культуры учащимся в будущей педагогической деятельности.

Разработана модель профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры, направленная на активизацию развивающего потенциала этого процесса.

Описан алгоритм педагогических действий для построения индивидуальных траекторий освоения художественной культуры будущими педагогами.

Теоретическая значимость.

Выделены факторы развивающего потенциала освоения художественной культуры в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов: развитие мотивации на постоянное профессиональное самосовершенствование, активизация культуротворческой деятельности по освоению ценностей культуры, хранящихся в образах различных видов искусства; качество выполнения самостоятельных творческих проектов, результаты которых могут быть использованы в дальнейшей

профессиональной педагогической деятельности.

Дано авторское определение термину «формирование художественной картины мира в процессе подготовки будущего педагога», понимающееся как процесс освоения фактов и образов искусства, хранящих историко и социокультурную память, представлений о сущности той или иной эпохи, цивилизации, культуры, тесно взаимосвязанный с развитием у студентов эстетического отношения к миру и повышением уровня восприятия искусства.

Описаны этапы профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры, включая раскрытие значимости освоение художественной культуры; расширение опыта освоения художественной культуры и ее ценностей; активизацию самостоятельной творческой и проектной деятельности по освоению художественной культуры.

Выделены критерии профессионального становления студентов педагогического вуза на основе освоения художественной культуры:

- I. Познавательный (углубление знаний в области философии, культурологии, усиление познавательного интереса, расширение культурного кругозора);
- II. Творчески-развивающий (высокий уровень творческой активности в разных направлениях учебной и внеучебной деятельности и т.д.);
- III. Практический (профессиональная готовность к применению полученного опыта освоения художественной культуры в будущей педагогической деятельности).

Практическая значимость.

Разработано и апробировано в образовательном процессе вуза дидактическое обеспечение реализации педагогической модели профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры, включающее: 1) программы спецкурсов («Освоение художественной культуры в профессиональном становлении

современного учителя», «Художественная картина мира: традиции и современные подходы» и др.); 2) технологию освоения художественной культуры будущими педагогами, которая представляет собой совокупность методов оптимизации профессионального становления студентов педагогических вузов на основе активизации развивающего потенциала художественной культуры; 3) творческие и проектные задания, направленные на формирование готовности будущих педагогов к трансляции духовных ценностей художественной культуры учащимся.

Представлена профессиограмма будущего педагога с опорой на факторы влияния освоения художественной культуры на его профессиональное становление. Данная профессиограмма является действенной критериальной системой определения уровня готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Разработаны методические рекомендации по активизации освоения художественной культуры студентами педагогических вузов. Теоретические выводы и практические рекомендации, предложенные в исследовании, могут стать основой для разработки учебных пособий для студентов педагогических вузов, создания новых педагогических технологий, направленных на оптимизацию образовательного процесса будущих учителей.

Материалы исследования могут также применяться в практической работе общеобразовательных школ, учреждений среднего специального и дополнительного образования, в высших учебных заведениях, в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Достоверность полученных результатов обеспечивается обоснованностью исходных методологических позиций, достаточно широкой теоретической и практической базой, опорой на фундаментальные труды в области философии, психологии, педагогики, культурологии, применением комплекса методов, соответствующих целям и задачам

исследования, достаточной выборкой испытуемых, актуальной и статистической значимостью полученных в эксперименте результатов, проведением их контрольного сопоставления с корреляционными составляющими и массовым педагогическим опытом. Эксперимент проводился лично соискателем в процессе педагогической работы в течение 7 лет.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения исследования были отражены в выступлениях на семинарах, научно-практических конференциях, в том числе международных и всероссийских, круглых столах, посвященных проблемам профессиональной подготовки студентов педагогических вузов и современного художественного образования: международном симпозиуме «Вузы культуры и искусства в едином мировом образовательном пространстве» (Москва, Московский государственный университет культуры и искусства, 2007), конференциях «Проблемы профессиональной подготовки современного специалиста» и «Профессиональное развитие специалиста: современные педагогические подходы и технологии» (Москва, Высшая школа консалтинга, 2008 - 2009), «Перспективы развития национального образования в информационную эпоху» (Москва, Московская академия государственного муниципального управления, 2010), «Продуктивные модели современного образования» (Москва, Институт художественного образования РАО, 2011), «Актуальные вопросы образования в сфере культуры и искусства» (Москва, Московская государственная академия хореографии, 2012), «Образовательное пространство: Вызовы XXI века» (Москва, Российская академия народного хозяйства и государственной службы Президента - Московский институт дополнительного профессионального образования, 2012 - 2013) и др.

Материалы теоретической и практической работы по теме исследования вошли в научные публикации и доклады на заседаниях

лаборатории интеграции искусств ФГНУ «Институт художественного образования» РАО.

Положения, рассматриваемые в данной работе.

1. Концептуальные основания профессионального становления будущих педагогов опираются на положения о необходимости активизации развивающего потенциала освоения художественной культуры, обусловленного повышением мотивации на постоянное профессиональное самосовершенствование, качества выполнения самостоятельных творческих проектов, активизацией культуротворческой деятельности студентов по освоению ценностей культуры, хранящихся в образах различных видов искусства.

2. Профессиональное становление студентов педагогических вузов представляет собой динамичный, многоаспектный, осознаваемый и управляемый процесс, учитывающий психологическую специфику обретения профессии в педагогическом вузе, взаимосвязанный с развитием творческого потенциала личности и направленный на достижение профессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности.

3. В комплекс условий, направляющих будущих педагогов на осознание себя как «человека - в культуре», а своего жизненного пути как «бытия - в культуре», включаются углубление знаний в сфере художественной культуры; расширение культурного кругозора; формирование готовности к трансляции высоких духовных ценностей художественной культуры учащимся в будущей педагогической деятельности; при этом в образовательном процессе вуза будет реализована педагогическая модель профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры.

4. К критериям профессионального становления студентов педагогического вуза на основе освоения художественной культуры

относятся познавательный (углубление знаний в области философии, культурологии, усиление познавательного интереса, расширение культурного кругозора); творчески-развивающий (высокий уровень творческой активности в разных направлениях учебной и внеучебной деятельности и т.д.); практический (профессиональная готовность к применению полученного опыта освоения художественной культуры в будущей педагогической деятельности).

ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основания профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры

1.1. Освоение художественной культуры как актуальная педагогическая проблема

Обращение к понятию «художественная культура» в контексте проблематики профессиональной подготовки будущих педагогов обусловлено несколькими факторами:

1. Освоение художественной культуры, аккумулирующей эстетические ценности, является важнейшим условием для эмоционального, психологического, нравственного, интеллектуального развития личности.

2. В структуре художественной культуры выделяются такие составляющие, как I. Символические образы, II. Глубокая связь с игровой деятельностью, III. Способность хранить и передавать большое количество разнообразной информации, IV. Большой педагогический потенциал в области духовно-нравственного и эстетического воспитания.

3. Высокий уровень художественной культуры означает наличие у личности способности к сохранению и преумножению богатства национальной культуры, основанной на ценностях семейных, родовых связей, развитии русского языка, «соборном сознании» и уважении к культурным достижениям других этносов.

Исследованиями в области художественной культуры традиционно занимались представители различных областей гуманитарных наук, включая философию, эстетику, культурологию, искусствоведение, исторические науки, филологию. Специалисты в этих научных направлениях рассматривали данное явление, как совокупность нескольких видов искусств. Для данного исследования важно, что художественная культура является одним из составляющих элементов духовной культуры. Акцент в исследовании преимущественно делается на анализе духовно-

мировоззренческих и творческих проблем искусства, особенностях формирования целостной художественной картины мира и эстетической оценки художественного качества произведения, также были изучены труды, посвященные основам формирования профессионального педагогического мастерства, особенностям психологии творчества и восприятия художественных образов и др.

Для данной работы наиболее существенны положения, сформулированные А.И. Арнольдовым, А.В. Бакушинским, М.М. Бахтиным, Ю.М. Лотманом, М.С. Каганом, Д.Б. Кабалевским, А.Я. Флиером, Ю.У. Фохт-Бабушкиным, Б.П. Юсовым.

Так, опираясь на идею М.М. Бахтина о единстве культуры, М.С. Каган раскрыл целесообразность методологических принципов исследования художественной культуры и отметил, что «каждый элемент данной системы - вид, род или жанр искусства - должен изучаться не только сам по себе, на основе эмпирических наблюдений и в отвлечении от системного контекста, но и непременно в самом этом контексте, исходя из понимания места, которое он занимает в данной системе и которое выражает его взаимоотношения с другими элементами» (Каган, 1982).

Этот ученый выступал против сведения художественной культуры к одному из ее элементов, объявляя в качестве общих законов художественно-образного освоения мира, частных закономерностей отдельных видов искусства. Он особенно подчеркивал рациональность культурологической типологии (определения места каждого искусства в историческом, этническом социальном типе). Неизбежным в этом контексте становится соотнесение подсистемы художественной культуры с другими сферами культуры, которая имеет научный, религиозный, технический, теоретический параметры. Следовательно, сущность художественной культуры отражается в духовной деятельности людей, в распределении и потреблении художественных ценностей. Предназначение художественной

культуры видится, прежде всего, в поддержке духовных связей между прошлыми, настоящими и будущими поколениями, а также в формировании эмоционально-образного и интеллектуального мира человека.

Произведения художественной культуры дают возможность увидеть и понять мир человека - то, как люди во все времена пытались обрести гармонию с миром, найти в нем свое место. Во многом благодаря художественным ценностям стала возможной рефлексия человечества по вопросу своего происхождения, сущности, смысла бытия. Можно заключить, что художественная культура отражает в произведениях искусства процесс созидания «образа мира в себе», познания нравственно-этических основ бытия, становления художественной картины мира.

Художественная культура тесно связана не только с эстетической, но и со всеми другими сторонами и сферами культуры, которая реализуется не абстрактно, а в конкретных условиях, по-разному, в разной мере, на разных уровнях и неразрывно взаимодействует с художественным мышлением, художественным образом и художественным методом.

В философском понимании художественная культура обладает энергией (душой), которая представлена через особенности живописи, музыки, поэзии, архитектуры и научного мышления. Культура рождается в тот миг, когда пробуждается ее душа. Именно из-за этого в рамках каждой культуры существуют свои собственные представления о природе чисел, времени. По мнению такого крупнейшего культуролога XX века, как О. Шпенглер, в ней есть своя «собственная психология, собственный стиль знания людей и жизненного опыта» (Шпенглер, 1993). Ключом к каждой культуре в данном контексте является символ, который дает возможность понять её сущность и отличие от других культур, с помощью погружения в мир символов, рожденных данной культурой. В качестве символов могут выступать так же различные артефакты.

В ходе теоретического анализа было определено, что в науке на сегодняшний день описаны художественные явления с различных позиций, на этой основе создана целостная обобщенная теоретическая картина художественной жизни различных эпох. Исследователями зафиксированы основные закономерности и принципы художественной эволюции, соотносящиеся, так или иначе, с особенностями исторического развития. Вследствие чего была разработана теория художественной культуры, которая выделилась в отдельную область науки только во второй половине XX века (Корнилова, 2001), когда освоение произведений искусств закономерно стало «способом философского осмысления человека, общества, культуры» (Зись, 1991: 220). Данная теория подкрепляется достаточно большим количеством эмпирического материала, воплощенного в произведениях искусства.

В целом, подход к обоснованию позиций художественной культуры как отдельной сферы научного анализа стал формироваться задолго до этого - в XIX веке. В этот период одной из важнейших проблем стало выделение художественных стилей и эстетических направлений - таких, как романтизм, реализм, символизм, импрессионизм и др. Искусствоведами были разработана методика анализа художественного стиля, включающая исследование психологии эпохи, методов видения ее стиливой самобытности.

Как показывают ученые, каждый исторический период внес свой вклад в процесс становления и развития цивилизации. Огромное количество разнообразных находок, артефактов, археологических и этнографических материалов доказывают, что человек всегда стремился образно выразить свое состояние и отношение с окружающим миром.

Рассмотрим примеры анализа сущности художественной культуры в развитии европейской цивилизации.

Первые образные представления человека об окружающем мире зародились в глубокой древности.

Анализ художественной культуры в первобытном строе показывает, что образ присутствовал в виде зачатка и носил характер символического значения. Археологические и этнографические находки говорят, что первобытные люди создавали предметы искусства не только в утилитарных целях, но и обращались к духовной стороне. Художественная деятельность носила в эту эпоху синкретический характер.

Поистине уникальным явлением в истории мировой культуры можно назвать художественную культуру античности, которую можно назвать прародителем общекультурных европейских ценностей практически во всех областях духовной и материальной деятельности. За короткий срок деятели «культуры Древней Греции создали искусство высокой классики, заложили основы европейской цивилизации и образы для подражания на многие тысячелетия» (Кравченко, 2002: 264). Но главное: в античности была философски обоснована проблема определения места человека в художественной культуре - «отождествление художественной деятельности и эстетической активности человека, взаимоотношение между которыми в действительности достаточно сложно» (Ильичёв и др., 1983: 805).

Одним из важнейших элементов художественной культуры европейского Средневековья являлось литературное творчество, для которого было характерно жанровое разнообразие. В данный период активно развивалась «устная поэзия, героический эпос, саги, рыцарские романы и рыцарская лирическая поэзия, поэзия вагантов, искусство труверов, баллады» (Маркова, 2012: 128).

Искусство в период Возрождения стало одним из главных видов духовной деятельности. Художественные произведения этой эпохи выражали идеал гармонически организованного мира. Художественная культура стала для «людей Возрождения тем, чем в средние века была

религия, в Новое время наука и техника. Недаром отстаивалась мысль, что идеальный человек должен быть художником. Этой задаче в различной степени подчинены все виды искусства» (Радугин, 2001: 189).

Новое время характеризуется глубокой верой в возможности человеческого разума. Художественная культура в этот период обновляет способы художественного творчества, формирует новые эстетические и художественные вкусы людей, в эту эпоху оформились такие художественные стили, как классицизм, барокко, романтизм, просветительский реализм, рококо, сентиментализм и т.д.

В XIX веке картина развития искусства и художественной культуры Европы характеризуется переплетением различных стилей, включающих целую группу антикизирующих направлений, романтизм, реализм, натурализм, и символизм на рубеже XIX-XX веков.

Художественная культура XX века отличается «синтезом художественного и нехудожественного, локального и универсального, инновационного и традиционного, классического и неклассического» (Ежова, 2011: 12).

Личность современного человека включена в процесс формирования единой общечеловеческой художественной культуры как образования качественно нового пространства, отличающегося синтетическим характером, стремлением к трансформации.

Вектор художественной культуры направлен зачастую на удовлетворение индивидуальных запросов, так как особую роль играют индивидуальные характеристики культурного субъекта. С понятием «художественная культура» связывается представление о значимости подлинной духовности и творческих устремлений в ее создании.

Одним из сложнейших вопросов в поле изучения художественной культуры является вопрос ее типологии.

О. Шпенглер делал в этом случае акцент на понятии «художественной формы» и писал о колоссальном расширении понятия формы. По своей масштабности данные рассуждения значимы для определения типа духовности западной культуры - философ вводит термин «фаустовская душа». Иерархию типов духовности (аполлонического и дионисического начал), выстроенную Ф. Ницше, О. Шпенглер дополнил размышлениями о рефлектирующей основе западноевропейской культуры, достигнутой в фаустовском архетипе. Следовательно, можно заключить, что ментальность художественной культуры реализуется в стиле, диалектически связанном с духовной атмосферой того или иного культурного типа.

Долгое время термин «художественная культура» рассматривался как синоним понятий «эстетическая культура», «искусство», «художественное творчество», а аспекты и место художественной культуры учеными изучались только с позиции духовного производства, противопоставляемого материальному. Более полное научное исследование стало возможно с появлением таких областей гуманитарного знания, как семиотика культуры, которая интерпретирует совокупность объектов художественной культуры, как систему смыслоносущих текстов, а феномен художественного образа, как специфический тип семантемы, несущий социально значимую информацию. Такой подход дал возможность перейти от субъективно-качественных оценок к более объективному осмыслению художественной культуры.

С позиций семиотики, художественное произведение представляется носителем информации, знаков, знаковой системы, что воплощается в разнообразном содержании, а также в нем аккумулируются память предков и временная эпоха, внутреннее состояние автора, который иногда уходит за грань эпохи в своем произведении. Если временные реалии, воспринимаемые современниками как данность, утрачиваются, то произведение воспринимается тогда с эстетической точки зрения.

Следовательно, для того чтобы правильно понять то или иное произведение искусства, необходима определенная историко-культурологическая подготовка. Вследствие чего, культура может быть названа многоязычной, так как имеет два измерения: ментальное, включающее «в себя мировосприятие и миропонимание того или иного народа» (Токарев, 2013: 16), и знаковое, представляющее «произведения, созданные различными языками культуры: живописи, музыки, архитектуры и других» (Токарев, 2013: 16). Таким образом, культура в данном контексте - это результат действия процессов смыслообразования и знакообразования, система их принципов и продуктов.

В концепции Ю.М. Лотмана заложен коммуникативный анализ культуры, представляющий собой целостную систему, готовую к вербальной коммуникации с другими культурами. Данная зависимость от коммуникационного процесса связана с «недостаточностью информации, находящейся в распоряжении мыслящей индивидуальности, что делает необходимым для нее обращение к другой такой же единице. Польза партнера по коммуникации заключается в том, что он другой» (Лотман, 1992: 45-46), а основной категорией при этом является «текст», имеющий «свою знаковую и символическую природу» (Кондаков, 2009: 233). Идея художественной коммуникации и значения текста нужно, чтобы «... общая структура текста сохраняла информативность, она должна постоянно выводиться из состояния автоматизма, которое присуще нехудожественным структурам. Однако одновременно работает и противоположная тенденция: только элементы, поставленные в определенные предсказываемые последовательности, могут выполнять роль коммуникативных систем. Таким образом, в структуре художественного текста одновременно работают два противоположных механизма: один стремится все элементы текста подчинить системе, превратить их в автоматизированную грамматику, без которой невозможен акт коммуникации, а другой - разрушить эту

автоматизацию и сделать самое структуру носителем информации» (Лотман, 1970: 95).

По своей сути коммуникация представляется «активизируемое языком отношение между отправителем и получателем (адресатом и адресантом), которое определяется интенцией отправителя и которое, таким образом, сохраняется с тем, что действия получателя информации соответствуют заложенному в высказывании отправителя» (Андерег, 1973: 17). Вследствие этого, можно говорить о диалектической неразрывной связи сторон, что дает право указывать на речемышление с большим основанием, нежели чем о мышлении и языке отдельно.

Описав в своих трудах пространство, которое было названо «семиосфера», и в котором совершается «реализация коммуникативных процессов и выработка новой информации» (Вернадский, 1967: 350), т.е., собственно, культуры, Ю.М. Лотман сделал новый шаг в науке.

Современные ученые предлагают теорию трехмерного строения художественной культуры.

Первое измерение - духовно-содержательное, которое представляет специфическое для каждого историко-этнического типа «художественного сознания образного представления о бытии - картине мира - и места в нем человека. Духовное содержание каждого типа художественной культуры образно воплощает характер общественного сознания, свойственный порождающей его культуре, который формирует конкретные способы художественного освоения действительности (творческий метод и стиль искусства)» (Горлова, 2011: 125).

Второе измерение художественной культуры - морфологическое, которое характеризует художественную культуру через признаки ее рефракции «в различных видах искусства, так как целостность художественной культуры охватывает многообразие тех форм, в которых творчество выступает в искусствах совестных, изобразительных, музыке,

танце, театре, кино. Причем все виды искусства не просто сосуществуют один с другим, а образуют исторически самоорганизовавшуюся систему, в которой художественное творчество, имеющее духовное содержание и материальную форму, определяет морфологическое строение художественной культуры тем, как меняется их соотношение в общем пространстве культурь» (Горлова, 2011: 125).

Третье измерение художественной культуры - функционально-организованное: изучаются формы создания художественной жизни как системы социальных институтов, доказывається, что вследствие этого художественная культура призвана решать две задачи: «связывать творцов культуры с публикой, помогая ей понимать содержание произведений, ощущать их истинную ценность, и связывать художественную культуру с другими сторонами духовной жизни общества, а именно: политической, нравственной, религиозной» (Горлова, 2011: 126).

Для данного исследования важна и модель культуры и, в частности, художественной культуры, предложенная М.С. Каганом (1996: 10-13), полагавшим, что культура предстает в виде тройной спирали, напоминающей построение молекулы ДНК. Первый виток спирали - это предметная деятельность человека, второй виток представлен культурой общения, третий виток отражает образно-символическую деятельность людей. Вся спираль основана на внегенетической памяти истории.

М.С. Каган предполагал, что художественная культура является особой культурной подсистемой наряду с материальной и духовной подсистемами. В специфике художественной культуры он видел её субъектно-объектный характер, который активно воздействует через творчество художника на материальную среду бытия.

При этом своеобразии строения художественной культуры этот исследователь связывал с равенством духовного и материального в художественном творчестве, что является первым измерением, которое

«выражается в различиях между конкретными проявлениями духовного содержания и в различиях между соответствующими данным содержаниям материальными средствами художественной формы» (Солонина, Каган, 2007: 219). Следовательно, заключают ученые, существуют «три класса искусств, определяемых по материальной структуре как пространственные, временные и пространственно-временные, а по особенностям духовного содержания - как воссоздающие переживаемый художником материальный мир - природу, человека, вещи (живопись, графика, скульптура, художественная фотография), выражающие внутренний, эмоциональный мир человека (музыка и хореография) и соединяющие интеллектуально-духовное изображение (осмысление) реальности с выражением эмоционально-оценивающего отношения к ней художника (литература, театр, кино и телевизионное искусство)» (Солонина, Каган, 2007: 220).



Схема 1. Строение художественной культуры

М.С. Каган различал художественную деятельность и ее культурное условие (художественную культуру), то есть собственно творчество, произведение и восприятие. Он предполагал некий порядок методов: психология, искусствоведение, психология, социология, художественная критика, социология (художественная критика определяется как метод изучения не только ценностей, но и их производства, и потребления).

Совокупность художественной деятельности - предмет информологии, совокупность художественной культуры - предмет культурологи.

Интересна также модель, предложенная Е.И. Рачиным, полагающим, что художественная культура напоминает некий срез культуры, который может пройти в любом месте социокультурного пространства или «своеобразного шара культуры», и «это означает, что благодаря своей образной гармоничности, выражающей её субъект-объектный характер, художественная культура может присутствовать во всех видах материальной и духовной культуры с помощью своих срезов: информационного, эстетического, ценностного, образного, символического и др.» (Рачин, 2010: 29). Тогда с онтологической точки зрения, «праматерью художественной культуры является природа с её гармонией внутри бессистемного хаоса» (Рачин, 2010: 29). С гносеологической точки зрения, «праотцом художественной культуры является информация, точнее информационный поток, напор информации, сообщающий художественной культуре эффект проницаемости во все части социокультурного пространства» (Рачин, 2010: 29).

Исследователь В.С. Игнатов предлагает следующую структуру художественной культуры: первая сфера - это ядро художественной культуры, т.е. искусство (формы художественной деятельности, виды искусства, субъекты художественного творчества, профессиональное искусство, самодеятельное искусство), вторая сфера - это художественные элементы материальной и социальной сферы (архитектура, дизайн, декоративно-прикладное искусство), а третья сфера - это науки, изучающие художественную культуру (эстетика, искусствознание, теория культуры, психология художественного творчества).

В работе Т.Н. Суминовой художественная культура понимается как многоуровневая система, в которой выделяются текст, контекст, гипертекст, инфотекст. В текстах культуры, доказывает эта учена, важны коды и

топосы, а в контекстах культуры выражена творческая, инновационная роль художника, создающего тексты культуры. Художественная культура есть одно из явлений социального бытия, которая «представляет собой одно из важнейших явлений культурогенеза» (Суминава, 2006: 79).

В структуре художественной культуры, предложенной А.И. Кравченко, искусство - это ее часть, состоящая из ядра и периферии. Ядро составляют неизменные принципы, к которым относятся эстетические критерии красоты.

Периферия либеральна, революционна и может быть оценена по изменчивым стилевым критериям. Ядро и периферия выполняют в искусстве разные функции. Таким образом, они антагонистичны. Требования одной противоречат требованиям другой.

Как уже указывалось выше, для данного исследования особенно важно, что художественная культура неразрывно связана с формированием личности, ее эстетического сознания, эстетического опыта, целостной устойчивой художественной картины мира.

В последнее время интерес ученых к этой области культуры довольно значителен. Рассмотрим несколько современных подходов к определению понятия «художественная культура» в данном контексте.

А.Я. Флиер считает, что это «одна из специализированных сфер культуры, функционально решающая задачи интеллектуально-чувственного отображения бытия в художественных образах, а также различных аспектов обеспечения этой деятельности» (Флиер, 1998: 338). Б.С. Ерасов художественную культуру определяет как «совокупную сферу различных форм искусства» (Ерасов, 2000: 85). А.И. Кравченко данное понятие трактует, как «элитарная культура плюс народная культура» (Кравченко, 2003: 88). Исследователь А.П. Садохин определяет художественную культуру, как «совокупность художественных ценностей, исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в обществе»

(Садохин, 2007: 613). Г.А. Аванесова, В.Г. Бабаков, Э.В. Быкова видят в ней исторически детерминированную систему конкретно-чувственного образного познания и выражения в образах чувственно-эмоциональной и интеллектуальной жизни людей.

Как доказывают ученые, опосредованное воздействие на освоение художественной культуры оказывают социальная среда и социальные особенности эпохи. «Под социальными условиями эпохи понимается конкретный временной период, а также связанный с ним социальный уклад жизни общества (общественный строй, экономические отношения, политические особенности времени, отношение к религии, мироощущение людей, эстетические нормы, ценности)» (Носова, 2009: 20).

При изучении функционирования художественной культуры надо учитывать материальные и духовные потребности человека, которые выражаются в созерцании прекрасного, в стремлении к душевной гармонии, к постижению своего внутреннего мира, так как «духовная потребность - это потребность в продуктах духовного производства, которые, в конечном счете, нужны для практики, для жизни» (Рябов, 1983: 214).

В рамках художественной культуры осуществляется, обеспечивается и реализуется художественное творчество, воздействуя на все сферы общественной и индивидуальной жизнедеятельности - быт, досуг, область мышления, на образ жизни общества и личности. Значение ее в формировании и развитии образа жизни человека проявляется через действие личностно-субъективных факторов (установки сознания, духовные потребности, ценности), влияющих на характер поведения, формы и стиль общения людей, ценности, нормы поведения (Матвеева, 2006). Причем художественное творчество, иногда выступает синонимом художественной культуры, которая включает не только результаты деятельности профессионалов, но и всю огромную инфраструктуру.

Социальная функция художественной культуры - это «выработка ценностных и смысловых элементов культуры в образной форме и их внедрение в отношения, образное освоение широких сфер социального бытия и внутреннего мира человека. Соотношение социальных и эстетических сторон в художественном творчестве» (Ерасов, 2000: 85).

Анализируя систему художественной культуры, И.И. Горлова выделяет такие компоненты, как:

- личность, группа, общество, способные создавать и воспринимать художественные ценности;

- целенаправленная деятельность личности, группы, общества по созданию, сохранению, распространению и потребления художественных ценностей;

- институты, обеспечивающие процессы создания, сохранения, распространения и освоения художественных ценностей, т.е. творческие организации, студии и кружки, научные и учебные заведения, органы управления культурой;

- продукты художественной культуры: произведения искусства.

Подводя итог, автор показывает, что художественная культура структурно включает в себя несколько подсистем, которыми являются:

- собственно художественное творчество (индивидуальное, групповое, коллективное);

- организационная инфраструктура художественного творчества (творческие организации по размещению заказов и реализации художественной продукции);

- материальная инфраструктура художественной культуры (производственные и демонстрационные площадки);

- художественное образование и повышение квалификации (учебные заведения и дополнительного образования);

- организационная рефлексия процессов и результатов художественного творчества (художественная критика и пресса);
- эстетическое воспитание и просвещение (совокупность средств стимулирования интереса к художественной культуре);
- реставрация и сохранение художественного наследия;
- дизайн (художественно оформленная продукция утилитарного типа);
- государственная политика в области художественной культуры.

Такого взгляда на структуру художественной культуры придерживаются и другие ученые - например. А.Я. Флиер и М.А. Политаева.

Можно отметить и полифункциональность художественной культуры, которая явно шире, чем только выражение прекрасного, познание реального мира, отражение мира идеального, чем выражение внутреннего мира художника, так как «она отражает реальность и одновременно творит особую искусственную реальность, удваивает жизненный мир, служит воображаемым дополнением, продолжением, а иногда и заменой реальной жизни» (Каган, 1983: 222-223).

Е.И. Рачин выделяет три главных элемента, определяющих содержание «художественной культуры, - артефакты, символы и ценности - должны быть дополнены четвертой составляющей (информацией), пятой составляющей (мифообразующей) и шестой (нравственно-формирующей), которые усиливают действие первых трёх, оживляют их в сознании людей» (Рачин, 2010: 37).

А.А. Радугин считает, что художественная культура, художественное творчество, искусство духовно возвышают саму природу, т.к. «произведения искусства прокладывают путь творческой личности к бессмертию. Человек здесь выступает не просто как продукт природы и исторических условий. Он может стать причастным к творческому акту продолжения творения мира. В этом смысле художественное мировоззрение создает предпосылки для реализации человеческой активности, стимулирует его творчески-

преобразовательную деятельность, создает необходимые предпосылки для самореализации и самоутверждения человеческой личности» (Радугин, 2001: 97).

В современной художественной культуре стерты границы социальной стратифицированности субкультурных явлений. В итоге вырастает эффективность социально-интегрированных функций искусства.

В художественной культуре современного общества исследователь А.С. Каргин выделяет такие признаки, как суперэлитарность, космополизм или планетарность (формирующиеся на транснациональном уровне постоянно мигрирующими профессиональными художниками и творческими коллективами, представляющие собой конгломерат профессионального искусства и массовой культуры), элитарность (развивающаяся за счет замкнутой профессиональной национальной группы художников, формирующая определенный слой потребителей), массовость (производимая и функционирующая с помощью группы профессиональных деятелей культуры, искусства, и служащая для удовлетворения первичных духовных потребностей различных социальных групп), народность (развивающаяся как универсальное национально-этническое образование в производстве, распространении и сохранении которого в той или иной степени задействовано абсолютное большинство населения).

В данном исследовании был сделан анализ нескольких диссертаций, посвященных проблемам художественной культуры. В диссертации И.И. Докучаева показано, что семиотика художественной культуры вбирает в себя весь материал семиотики искусства и все ее достижения, а также исследована семиотически определенная художественная культура как место в системе человеческой деятельности, ключевой спецификатор которой - это структурный изоморфизм художественной культуры всем остальным ее типам. Показано, что семиотика художественной культуры изучает «связи между источником творчества, произведением искусства и инстанцией

восприятия, и средства этих связей не поскольку источник творчества и инстанция восприятия обладают психическими особенностями, а произведение искусства - особенностями жанра, направления, стиля» (Докучаев, 1996: 146).

В диссертации О.И. Радомской доказано, что «формирование художественной культуры учащихся способствует умению посылно участвовать в поддержании и развитии культуры человечества через развитие самого себя» (Радомская, 2004: 38).

По мнению В.П. Скороходова, любая форма деятельности общества - это «практическая и теоретическая, материальная и духовная наравне с творческим аспектом включают в себя аспекты функционирования и усвоения художественной культуры. Чем шире масштабы творчества, тем больше объем деятельности, необходимой для функционирования художественной культуры и передачи ее последующим поколениям» (Скороходов, 2006: 330).

Важнейшими инструментами художественной культуры, как считают ученые, становятся накопление, сохранение и передача культурной информации, коммуникативная, компенсаторная, знаковая, нормативная функции, функция социализации личности и развития ее творческой индивидуальности, мировоззренческо-идеологическая функция. Можно отметить, что наличие мировоззренческих тенденций в содержании художественных произведений обеспечивает формирование определенной картины мира, которая придает ей ценностный характер.

Таким образом, художественная культура проявляет себя и в содержании художественной традиции, которая «представляет собой совокупность некоторых постоянно обогащающихся элементов конкретно-исторического опыта, преломленного в содержании и форме художественных произведений. Причем речь идет о таких элементах этого опыта, которые наиболее существенно и устойчиво передаются от поколения

к поколению» (Радугин, 2001: 96). Художественной культуре также присуща гуманистическая тенденция, которая в художественном творчестве проявляется как отражение и выражение действительности с позиций универсальности человеческого бытия, самооценности человеческой личности.

Анализ художественной культуры не исчерпывается рассмотрением обособленных статических культурных явлений. Важнее представить социокультурную атмосферу, показать значимость и взаимосвязь различных пластов художественной культуры и понять самобытность фактов и явлений.

Изучение особенностей освоения художественной культуры будущих учителей направляет анализ на выявление ее основных функций. Одна из главных функций - культуротворческая, направленная на выполнение следующей важнейшей цели - формировать личность определенного типа, ее мысли, чувства, воображение, вкусы, идеалы. Коммуникативная функция обеспечивает генезис культурно-исторического процесса. Рекреативная функция способствует установлению психолого-эмоционального равновесия.

Из-за очень частого дублирования функций художественной культуры ученые предлагают разделить их на несколько условных групп: 1. информационные возможности культуры (информационная, функция накопления и хранения информации, функция аккумуляции культурных ценностей, функция исторической преемственности); 2. роль культуры в формировании социального облика личности (социализирующая или персонифицирующая функция, функция социализации индивида, проективная функция); 3. эстетические воздействия культуры на личность (гедонистическая, катарсическая, компенсаторная, зрелищная, проективная функции).

Что особенно значимо для исследования освоения художественной культуры будущего педагога? То, что ведущая роль в процессах

культуротворчества отводится искусству и художественному образованию. Одно из новаторских направлений современных гуманитарных наук - педагогика искусства - направлена, в частности, на создание высокопрофессиональной учебно-методической базы подготовки современных учителей. Ведущую роль в процессах художественной культуры тогда занимает искусство и художественное образование.

Полагаем, что освоение художественной культуры студентов педагогических вузов особенно эффективно осуществляется в процессе профессиональной педагогической подготовки под воздействием различных видов искусств, таких, как пластические, изобразительные (скульптура, графика, живопись), конструктивные (архитектура и дизайн), декоративно-прикладные (керамика, ткани, стекло, металлы, кружевоплетение).

Проведенное экспериментальное исследование по освоению художественной культуры студентов педагогических вузов позволило скорректировать выделенные теоретические положения по разработке педагогической модели. Среди них наиболее значимы следующие позиции:

1. Художественная культура представляет собой особую сферу культуры, отражающуюся в духовной практической деятельности людей, направленной на создание и освоение произведений искусства, и трансляцию содержащихся в них духовных и эстетических ценностей, а также решающей задачи отображения окружающего мира в художественных образах.

2. К факторам развивающего потенциала освоения художественной культуры в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов относятся развитие мотивации на постоянное профессиональное самосовершенствование, активизация культуротворческой деятельности по освоению ценностей культуры, хранящихся в образах различных видов искусства; качество выполнения самостоятельных творческих проектов,

результаты которых могут быть использованы в дальнейшей профессиональной педагогической деятельности.

3. В процессе освоения художественной культуры необходимо акцентировать внимание на формировании у будущих педагогов художественной картины мира, которое представляет собой процесс освоения фактов и образов искусства, хранящих историко - социокультурную память, представлений о сущности той или иной эпохи, цивилизации, культуры, тесно взаимосвязанный с развитием у студентов эстетического отношения к миру и повышением уровня восприятия искусства.

4. Условия, которые направляют будущих педагогов на профессиональное и личностное самосовершенствование, включают: углубление знаний и компетенций в сфере освоения художественной культуры; расширение культурного кругозора; формирование готовности трансляции высоких духовных ценностей художественной культуры учащимся в будущей педагогической деятельности.

В целом, одним из ключевых результатов высокого уровня художественной культуры студентов видится духовное самосовершенствование, которое происходит в процессе овладения ценностями российского и мирового культурно-художественного наследия, а так же личностное художественно-эстетическое развитие, обеспечивающее художественно-творческую самореализацию и формирование целостной художественной картины мира.

1.2. Особенности профессионального становления будущего учителя в современном высшем образовании

Целью данного параграфа является рассмотрение основных особенностей профессионального становления современного студента - будущего педагога в контексте изучения педагогического потенциала освоения художественной культуры в этом процессе.

Перед современным педагогическим образованием встает задача организации планомерного и целостного учебно-воспитательного процесса, охватывающего различные стороны будущего специалиста. Среди наиболее крупных задач такого процесса - становление не только квалифицированного специалиста, но и подлинного интеллигента, личности с высокими общечеловеческими, нравственными, эстетическими, профессиональными качествами, хорошо развитыми коммуникативными и адаптационными способностями.

Показательно, что еще в начале XX века выдающийся отечественный педагог П.Ф. Каптерев выделил объективные и субъективные факторы, необходимые для педагогической деятельности, наметив их иерархию, и отметил, что «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» (Каптерев, 1982: 595).

Другой крупнейший теоретик профессионального становления учителя - Ф.А.В. Дистервег считал, что в подготовке учителя важнее всего служение истине, добру, когда будет «воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям» (Дистервег, 1956: 237).

На схеме 2 представлена структура основных качеств педагога, необходимых для его успешной профессиональной реализации в практике.

Одной из особенностей научных преобразований в социально-культурной сфере становится формирование новых подходов к образованию

и воспитанию, моделей будущего специалиста, технологий формирования профессиональной культуры и т.д.

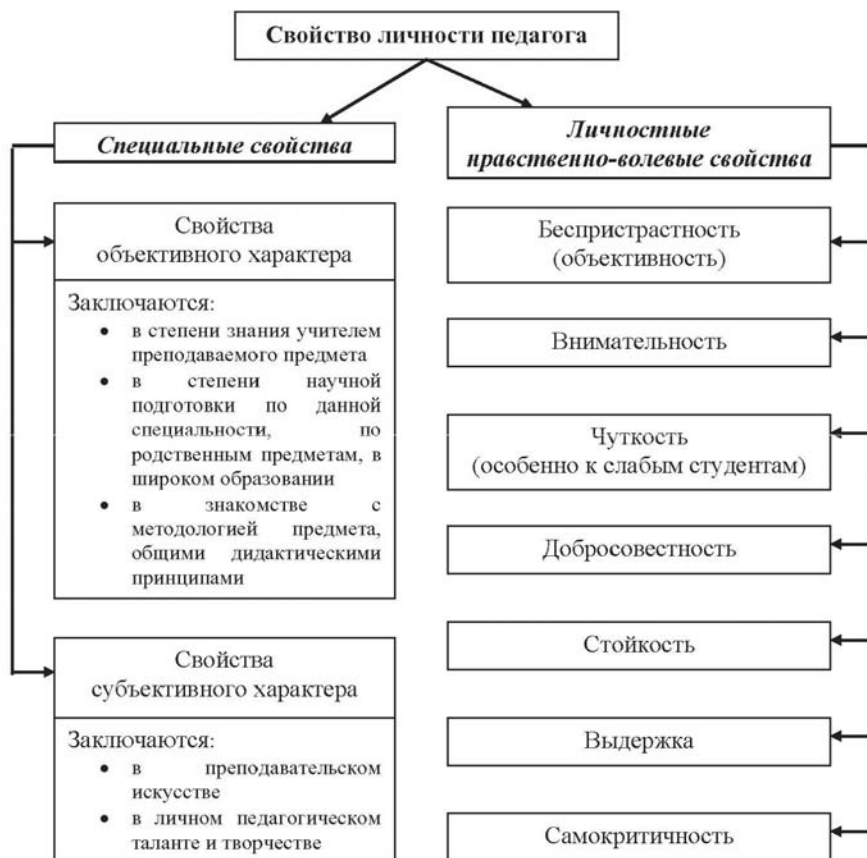


Схема 2. Профессиональные качества педагога, определяющие успешность его самореализации в деятельности

Так, группа ученых под руководством А.А. Вербицкого разработала концепцию контекстного обучения, которая заключается в идее становления профессионального специалиста посредством последовательного моделирования всей системы форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания, усваиваемого за счет трех моделей -

семпотической, имитационной, и социальной, и «в своей совокупности они образуют динамическую модель перехода студентов от учебной к профессиональной деятельности» (Сластенин, 2009: 6).

По мнению Н.В. Кузьминой, в профессионально-педагогической деятельности личностная направленность одним из важнейших факторов успешности является личная направленность.

В теории этого исследователя разработана структура субъективных факторов, которая включает: тип направленности, уровень способностей, компетентность как интегративную характеристику личности (в ее состав входят специально-педагогическая компетентность, социально-психологическая компетентность, дифференциально-психологическая компетентность, аутопсихологическая компетентность).

Другую трактовку субъективных свойств предлагает А.К. Маркова, с ее точки зрения, они включают:

- объективные характеристики (профессиональные знания и умения, психологические и педагогические знания),
- субъективные характеристики (психологические позиции, мотивации, установки, личностные особенности, Я-концепция).

К важнейшим профессиональным качествам А.К. Маркова относит эрудицию, целеполагание, интуицию, импровизацию, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение, рефлексия, практическое и диагностическое мышление.

На схеме 3 представлена модель профессиональной деятельности учителя.



Схема 3. Модель профессиональной деятельности учителя

Модель личности современного учителя предложена Л.М. Митиной. Данная модель создана в контексте концепции «деятельность - общение - личность». Ученым выделяются пять профессионально значимых качеств, также выделено более пятидесяти личностных свойств учителя.



Схема 4. Профессионально значимые способности педагога

Для данного исследования особенно важны такие направления профессиональной подготовки будущего учителя, как формирование его культуры - общей, духовной, профессиональной, художественной; а также формирование профессионального мастерства, включая профессиональное самоопределение, самореализацию и др.

Особенности становления профессионализма, в целом, рассматривались учеными России, США, Германии. В дефиницию профессионализма входит представление об узкой сфере трудовой

деятельности. В научных работах рассматривают: соответствие деятельности особому уровню (качеству) принимаемых на себя задач; особую квалификацию лиц, принадлежащих к профессии; высокую деловую компетенцию, основанную на получении определенного уровня образования.

Исследование проблемы профессиональной подготовки показало, что в каждой стране ведущие принципы обучения работе отражаются в системе обучения, в ее содержании, системе дидактических методов и технологий, в образовательных структурах и организационных формах обучения. Эта деятельность имеет свои особенности, обусловленные социально-экономической и политической ситуацией, национальными, нравственными, культурными и этическими традициями. Однако цели, функции, принципы, назначение деятельности, главная задача которой - подготовка специалистов по оказанию особых услуг, адекватных специфике того или иного социума или особых групп населения, в основном совпадают.

Современные отечественные исследователи рассматривают формирование профессиональных ориентаций как непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности. Тогда понимание формирования профессиональной ориентации представляется «процессом чередующихся выборов, каждый из которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности» (Климов, 2005: 12).

Современные подходы к профессиональной ориентации характеризуются рассмотрением человека в качестве «субъекта собственного профессионального самоопределения» и актуализируют самопознание, самооценивание и саморазвитие человека как «основы формирования его личностной мобильности, формирования у него адекватного «образа Я в профессии» (Савина, 1993: 15).

Профессионализм специалиста воспринимается социумом на основании оценки его умений, знаний, профессиональной компетентности. Под профессионализмом С.А. Дружилов понимает «особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях» (Дружилов, 2005: 26). Термин профессионализм не ограничивается только характеристиками высококвалифицированного труда, это и особое мировоззрение человека.

Педагогические условия профессиональной самореализации рассматриваются при этом как условия развития профессиональной деятельности будущего специалиста и развития специалиста в профессии.

Педагогическая профессия по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер.

Целостное восприятие и осознание изучаемого предмета возникает исключительно в коммуникации с другими людьми, которая является основой педагогической профессии. Педагогический диалог представляется формой общения по решению существенных проблем, в обсуждении которых уточняется, обогащается, преобразуются интересы, взгляды, мотивы личности обучаемого.

Профессионализм человека представляет оптимальную производительность труда и неременное наличие личностных компонентов, таких как внутреннее отношение человека к труду и состояние его психических качеств.

Ведущим методом при изучении индивидуальности считается психограмма, в которой дается характеристика личности на определенных этапах ее жизненного пути, а субъект деятельности описывается с помощью профессиограммы, в которой разбираются качества, определяющие процессы освоения профессии и успешность профессиональной деятельности. Очень важно не забывать соотносить профессиограмму и

психограмму с возрастной динамикой и ростом профессионального мастерства.

Известно, что внутренний мир структурирован и проявляется в вероятностных закономерностях, с одной стороны - структура личности, с другой - вероятностный характер построения поведения. Тогда «психография исходит из положения, что каждая индивидуальность отличается уникальностью внутреннего мира, что и превращает ее в важную исследовательскую проблему» (Штерн, 1998: 211).

Общая цель деятельности учителя заключается в формировании социально-ценных личностных качеств обучающегося, развитии его способностей, освоении культуры, в аспектах предусмотренных программой, освоении навыков учебной и практической деятельности. Если придерживаться парадигмы «субъект-субъектных» отношений в образовательном процессе, согласно которой основное внимание уделяется учебной деятельности обучающегося, задача учителя тогда состоит в том, чтобы организовать учебный процесс обучающегося так, чтобы достичь поставленной цели занятия.

Решить эту задачу может педагог с высоким уровнем культуры - не только профессиональной, но и духовной.

Духовная культура педагога проявляется через иерархическую систему ценностей, упорядоченную идеалом, являющимся ядром самосозидательной деятельности. Вследствие этого духовная культура педагога представляется как «интегральное качество личности, определяющее ее направленность на созидание собственного ценностно-смыслового поля, способ освоения базовых ценностных ориентаций в жизни в целом и в профессиональной деятельности в частности, меру присвоения и актуализации духовных ценностей» (Артамонова, 2009: 386).

Духовность характеризует новый этап в развитии внутреннего мира человека и высшим проявлением духовности является совесть человека. В

свою очередь И.А. Ильин характеризует совесть, как «способность личности осуществляющей нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности и требовать от себя их выполнения, производить самооценку совершаемых поступков» (Ильин, 1993: 179).

Таким образом, особенности профессионально-педагогической деятельности педагога обуславливают повышенную значимость профессионального роста, повышения уровня профессиональной компетентности, которую можно определить, как «индивидуально-интегральное качество характеристики субъекта деятельности» (Койнова, 1996: 4), «единство его теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать» (Мищенко, 1999: 40).

В работах В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых выделяют следующие группы профессионально-педагогических умений: гностические, идеологические, дидактические, организационно-методические, коммуникативно-режиссерские, прогностические, рефлексивные, организационно-педагогические, общепрофессиональные, технологические, производственно-операционные, специальные.

Достаточно проработанную структуру профессионально значимых качеств и умений учителя предлагает В.Г. Рындак. Ученым выделены:

1. Уровень знаний учителя (общая культура учителя, Знание содержание и методики преподаваемого предмета, психологии, философии образования, физиологии человека).

2. Результаты деятельности учителя (Развитие волевых качеств и мыслительных учащихся, способности к саморазвитию и самообразованию, наличие у учащихся устойчивого интереса и глубоких знаний по предмету. способность применения навыков учебного труда).

3. Гностические умения (умение систематически пополнять и расширять свои знания путем самообразования и изучения опыта коллег,

способность добывать новые знания из педагогического процесса, умение адекватно оценить себя и учащихся в соответствии с целями и условиями протекания учебной деятельности, умение методически анализировать и практически оценивать учебный материал).

4. Проектировочные умения (планирование обучения и системы семинар-лекция с учетом психологических закономерностей, определение наиболее эффективных методов и приемов ведения занятия, умение проектировать и создавать наглядные пособия в соответствии с занятиями).

5. Конструктивные умения (выбор оптимальных приемов и способов обучения с учетом общих и частных целей обучения, расположение материала от легкого к сложному, рациональное распределение времени на отдельных этапах занятия логически переходить от одного этапа к другому).

6. Организаторские умения (умение организовать собственную деятельность и деятельность студентов связанную с решением педагогических задач).

7. Коммуникативные умения (умение устанавливать педагогически целесообразные контакты, предотвращение и разрешение конфликта).

8. Направленность (единство слова и дела, ответственность, добросовестность, трудолюбие, увлеченность делом).

9. Характер (уравновешенность, инициативность, требовательность, справедливость, чуткость, терпеливость, общительность, жизнерадостность, оптимизм, доброжелательность, искренность, чувство такта и юмора)

10. Способность (развитое воображение, целенаправленная память, артистические способности, развитое воображение, наблюдательность, способность, выразительность, хорошая речь и дикция)

Кроме того, педагог должен обладать умением развивать мотивацию учащихся, в результате которой определенная деятельность порождает познавательный интерес личности. Поскольку мотивация является «внутренней движущей силой действий и поступков личности, педагоги

стремятся возбуждать ее и управлять ею, учитывать ее в построении учебного процесса» (Гафуров, 2008: 12).

Мотивационный этап дидактического процесса дает возможность включения будущего педагога в учебно-познавательную деятельность, где педагогическая деятельность представляется процессом устремленности и преобразованием окружающей сущности через умственное развитие студентов. Педагог представляется субъектом обучения, обладающим суммарностью гибких подходов, при этом в его организационном потенциале непрерывно функционируют многочисленные способы и методы, обусловленные избранной целесообразностью.

Самонаблюдение и тренировка характера, развитие качеств эстетической культуры, на наш взгляд, способны обогатить содержание педагогической работы.

В связи с этим, важными факторами профессионального становления будущего педагога являются:

- саморегуляция профессиональной деятельности,
- самоконтроль профессиональной деятельности,
- профессиональная компенсация.

Саморегуляция предполагает осуществление целенаправленной деятельности, предварительное психологическое программирование действий и их регуляцию в ходе самой деятельности. Важным звеном в данном процессе саморегуляции является психологическая настройка на работу в определенных условиях. Настройки, адекватные представлению человека о задачах и условиях предстоящей деятельности, в свою очередь, являются необходимыми компонентами общей структуры процессов программирования и регуляции деятельности.

Для обеспечения целенаправленной деятельности процессы саморегуляции осуществляются на биологическом и психофизиологическом уровнях. Таким образом, сложность и субъективная значимость задачи

интенсифицирует информационные процессы и мобилизует процессы энергетического обеспечения деятельности.

Важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция эмоционального состояния. Необходимость саморегуляции возникает, когда педагог сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов. Саморегуляция необходима в ситуации, когда педагог находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям по отношению других людей.

Ведущим механизмом обеспечения надежности субъекта деятельности, отражающим степень его профессиональной пригодности, является самоконтроль за своими действиями по управлению и регулированию трудового процесса, а также за результатами деятельности.

Самоконтроль выступает как функция компенсации вероятных ошибок, нарушений в деятельности и осуществляется путем проверки субъектом своих действий, их дублирования, усиления значимости гностических движений, углубленной оценки ожидаемого результата и использования этой оценки по механизму обратной связи для коррекции конкретных управляющих воздействий. Важно отметить, что функция самоконтроля подвержена целенаправленному развитию в процессе профессионализации личности.

В педагогической деятельности формы самоконтроля довольно разнообразны и зависят от этапа педагогического процесса, от характера выполняемых действий, от модальности используемых каналов восприятия. Реализация самоконтроля обуславливается особенностями его структуры, в которую включают эталонные и контролируемые компоненты, а также каналы прямой и обратной связи. Функция самоконтроля, а, следовательно, и

надежность субъекта деятельности зависит от уровня развития, полноты использования каждого из ее элементов.

Проблематика значимости тех или иных качеств профессионального педагога связана с представлениями о его компетентности.

По мнению некоторых ученых, компетентность проявляется, как «осведомленность учителя о знаниях и умениях и их нормативных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда; обладание психологическими качествами, желательными для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами» (Маркова, 1990: 84); как «гармоническое сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а так же умений и навыков (культуры) педагогического общения» (Митина, 1998: 6).

Согласно А.К. Марковой, профессионально компетентен «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя» (Маркова, 1993: 8). Следовательно, все характеристики профессиональной компетентности соотнесены с тремя сторонами труда учителя: его технологией (педагогической деятельностью, педагогическим общением и личностью учителя).

Исследователь В.Д. Шадриков предполагает, что компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Разделяя определения «компетентность» и «компетенции», ученый определяет компетентность как «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» (Шадриков, 2010: 182), а компетенции как «опредмеченные в деятельности

компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав» (Шадриков, 2010: 182).

В структуре компетентности Дж. Равен выделяет два компонента: общую компетентность (ценности, мотивации, поведение), и компетентность, для успешной самореализации в социуме вне зависимости от профессиональной деятельности.

Исследователи Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк (2005: 27) предлагают для будущего преподавателя особый алгоритм выработки различных компетенций:

- политической и социальной (способность принимать и реализовывать решение, сопряжение интересов с обществом и т.д.;
- межкультурной (выработка уважения и отношение к этнокультурам и религиям);
- коммуникативной (устное и письменное общение на разных языках);
- социально-информационной (владение информационными технологиями);
- готовности к повышению образовательного уровня и реализации личностного потенциала.

Профессиональные компетенции являются высшим компонентом личности, и, по мнению Е.А. Гнатышиной, составляют полиструктурный многофункциональный социально-психологический феномен профессиональной компетентности, которая представляется, как интегративная характеристика специалиста, включающая совокупность знаний, когнитивных, мотивационно - волевых, отражающих уровень его способности к успешному выполнению профессиональной деятельности, а также степени готовности к профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости профессионального труда, и возрастания личностной ответственности за его результат.

Определение понятия «профессиональная компетенция учителя» в исследовании Ж.Б. Кармазиной связано с положениями о существовании «динамической системы знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимой для эффективной профессиональной деятельности и личностного развития выпускников вузов, которую они обязаны освоить до определенного условия» (Кармазина, 2010: 4), а под компетентностью подразумевается «компетенции в действии».

Под профессиональной компетентностью педагога в данной работе понимается интегральная характеристика деловых и личностных качеств педагогических кадров, отражающая уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления педагогической деятельности, которая связана с принятием решений. В свою очередь, профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений.

В процессе теоретического обоснования педагогической модели был рассмотрен и такой пласт профессионального становления учителя, как обладание субъективным образом объективной педагогической реальности, существующей в сознании педагога. Он включает следующие компоненты:

- представление о мироздании (единстве мира, взаимодействие макро- и микрокосмоса, о современных тенденциях развития человечества, общества);
- представление о системе социальных ценностей общества;
- представления о профессиональной миссии педагога и о его задачах в совершенствовании духовной жизни людей;
- отношение к миру (благоговение, удивление, таинство).

На основании этих теоретических положений были выделены ведущие педагогические направления реализации модели, а также критерии определяющие уровень профессионального становления студентов на основе

освоения художественной культуры: познавательный, творчески-развивающий, практический.

Важным качеством, определяющим успешность педагогической деятельности, является также рефлексия. Философский словарь предлагает следующие понимание рефлексии - это качество, «характеризующее форму теоретической деятельности человека, которая направлена на осмысление своих собственных действий, культуры и ее оснований; деятельность самопознания, раскрывающая специфику душевно-духовного мира человека» (Огурцов, 2010: 445).

Педагогическая рефлексия подразумевает «способность учителя дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают люди, прежде всего те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения» (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова, 2000: 134).

Можно отметить, что рефлексия характеризуется способностями познания объективного мира, но тогда приобретаются специфические черты, определяемые предметом познания. Рефлексивность тогда может выступать как качество личности, характеризующее направленность познания на себя. Рефлексия в жизни педагога играет огромную роль, так как суммарно с субъектностью, субъективностью и индивидуальностью выступает категорией, позволяющей осмыслить важнейшие детерминанты трудового поведения, его направленность и эффективность.

Творческий характер педагогической деятельности формируется на основе накопленного социального опыта, умений, навыков, что дает возможность найти выход из любых ситуаций, повысить уровень психолого-педагогических и предметных знаний, а область проявления всего этого определена в свою очередь структурой основных компонентов педагогической деятельности, сопряженной с различными сторонами действия, таких, как организация, планирование, реализация, анализ

результатов. Решение педагогических задач в меняющейся обстановке - это и есть педагогическое творчество, причем во многом оно носит коллективный характер.

Специфику этой черты педагогической деятельности хорошо показал А.С. Макаренко, который говорил, что «должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса» (Макаренко, 1958: 179). Таким образом, можно утверждать, что единство педагогического коллектива - это совершенно уникальный феномен. Именно в сплоченном коллективе, что называется, «кипит» работа. Разрозненный коллектив, наоборот, порождает негативные проявления индивидуализма и ведет к конфликтам.

Коллективное творчество учителей взаимосвязано и с представлениями о «педагогической культуре».

Длительное время в педагогической литературе недостаточно глубоко рассматривалось понятие «педагогическая культура». Под педагогической культурой понимались правила поведения, проявление педагогического такта и образованности. В работах С.И. Архангельского, А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревской, З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко, В.А. Слостенина, В.А. Сухомлинский, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова исследовались отдельные направления педагогической культуры, в частности, аспекты, нравственно-эстетической, коммуникативной, духовной и физической культуры личности учителя.

Профессиональная педагогическая культура, на наш взгляд, проявляется в реализации профессиональных качеств в педагогической деятельности. Выделение профессиональной культуры как базисного свойства определенной профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызвавшего обособление некоторых видов

специальной деятельности. Высокий уровень профессиональной культуры характеризуется способностью к решению профессиональных задач.

Профессиональная педагогическая культура является универсальной характеристикой педагогической реальности, проявляющейся в разных формах существования; она представляет собой интегрированную культуру и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности, а так же обладает интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей. Она находит отражение в системности образования, включая в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющих собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой.

Четыре признака профессиональной педагогической культуры выделил выдающийся отечественный педагог В.А. Сухомлинский (1984: 53-66): обладание академическими знаниями, необходимыми и достаточными для того, чтобы можно было обратиться к уму и сердцу воспитанника; регулярное изучение и анализ научно-методической литературы (педагогическую, психологическую, публицистическую и т. д.); глубокие знания о различных методах изучения ребенка; речевая культура.

Под профессиональной педагогической культурой современные исследователи понимают «меру и способ творческой самореализации личности преподавателя профессиональной школы в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий» (Симоненко, Ретивых, 2003: 42). И.Ф. Исаев выделил четыре критерия развитости профессиональной педагогической культуры: адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный. Данные критерии отражаются в уровне самореализации личности педагога.

Исследователи также раскрывают такие компоненты профессиональной педагогической культуры:

- Аксиологический компонент включает множество педагогических ценностей, распространяющихся на современном этапе развития образования, в процессе которого происходит овладение определенными идеями, концепциями, умениями, которые имеют в данный момент значимость для общества и отдельной педагогической системы, и выступают в качестве педагогических ценностей.

- Технологический компонент связан с понятием «педагогическая деятельность» и в некоторых источниках он рассматривается как деятельностный компонент профессионально-педагогической культуры. Следовательно, надо выделить в такой элемент, как технология педагогической деятельности, включающий совокупность приемов и способов целостной учебно-воспитательной деятельности педагога.

- Личностно-творческий компонент отражает творческое начало личности педагога, что требует от педагога наличия инициативы, самостоятельности и ответственности, независимости суждений. Тогда педагогическая культура становится сферой творческого дополнения и исполнения педагогической способности личности.

Подводя итог проведенному изучению особенностей профессионального становления будущего педагога, следует сказать, что формирование профессионализма - это сложный процесс, состоящий из целого ряда этапов, каждый из которых состоит из отдельных ступеней. Поэтому становление профессионала можно рассматривать как процесс последовательного восхождения его от одной ступени к другой.

В исследовании были выделены такие этапы профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры, как:

- раскрытие значимости освоение художественной культуры;
- расширение опыта освоения художественной культуры и ее ценностей;

- активизация самостоятельной творческой и проектной деятельности по освоению художественной культуры.

Несмотря на то, что формирование профессионализма имеет общие основы для всех видов человеческой деятельности, в каждой конкретной профессии есть свои специфические особенности.

Заключая анализ этой области педагогической проблематики данного исследования, подчеркиваем, что выстраивание педагогической модели опирается на выявленные в теоретическом анализе положения о возможности существования эталона педагога-профессионала. Это определило важную исследовательскую задачу - разработать профессиограмму учителя, включающую направления по освоению ценностей художественной культуры, которая оказывает позитивное влияние на личностное и профессиональное развитие. Значимость разработки профессиограммы определяется и тем, что на ее основании проводится изучение соответствия формирования профессиональных навыков, профессионально важных качеств, профессионального мышления, профессиональной этики, профессионального творчества - обоснованным в работе критериям.

Разработанная профессиограмма представлена во второй главе работы (п. 2.2.). Она стала одной из существенных составляющих дидактического обеспечения реализации педагогической модели.

В целом, можно заключить, что «профессиональное становление будущего учителя» представляет собой динамичный, многоаспектный, осознаваемый и управляемый процесс, учитывающий психологическую специфику обретения профессии в педагогическом вузе, взаимосвязанный с развитием творческого потенциала личности и направленный на достижение высокого уровня профессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности.

1.3. Особенности освоения художественной культуры в подготовке будущих педагогов

Как показано в предыдущем параграфе, одним из приоритетных направлений в системе образования в России является формирование общей культуры будущего педагога, включая такие аспекты, как культура личности, профессиональная культура и, что важно для данного исследования, освоение художественной культуры. В связи с растущими требованиями к повышению эффективности современного профессионального образования, изменяется общественный запрос к уровню понимания ценностей художественной культуры современным педагогом, повышается необходимость развития у него способности к трансляции этих духовных и эстетических ценностей учащимся на занятиях в процессе общего и дополнительного образования.

Таким образом, сегодня обостряется необходимость в создании конструктивного научного диалога разных точек зрения, теоретических и практических педагогических направлений. Такой диалог образует теоретический фундамент модернизации образования, затем оказывающий влияние на практику. В связи с этим профессиональной подготовки будущих педагогов в ВУЗе становится освоение художественной культуры, которое заключается в личностном художественно-эстетическом, культуротворческом, культуросообразном, культуруориентированном развитии студентов, формировании художественной картины мира, повышении интереса к отечественному и зарубежному культурному наследию.

Освоение художественной культуры в профессиональной подготовке современного учителя осуществляется в результате различных направлений организации образовательного процесса в вузе. Одним из наиболее эффективных является, с нашей точки зрения, опора на педагогический потенциал взаимодействия различных видов искусств, таких, как

пластические, изобразительные (скульптура и живопись), конструктивные (архитектура и дизайн), декоративные (керамика, ткани, стекло, металлы, кружевоплетение, дизайн).

В нашем исследовании мы опираемся на идеи профессора Б.П. Юсова, под руководством которого была создана научная школа по направлению интегрированного обучения и полихудожественного воспитания. В концепцию интеграции разной художественной деятельности было положено четыре позиции:

- выход за рамки одного искусства,
- связь с развитием культуры в широком смысле слова,
- перенос педагогического акцента с изучением искусства на творческое проявление самих детей,
- обращение к региональной художественной культуре.

Известный современный исследователь, член-корреспондент РАО Л.Г. Савенкова, опираясь на концепцию Б.П. Юсова, утверждает, что «интеграция предполагает взаимное проникновение разных видов художественной деятельности в едином занятии в условиях их взаимопомощи и дополнительности» (Савенкова, 2008: 40).

В этой связи кажется необходимым опора на идеи интеграции при освоении художественной культуры будущих преподавателей, в силу того, что целостное знание о художественном мире представляет систему представлений о конкретной исторической эпохе с точки зрения образно-семантической системы искусства. Так, к примеру, музей, искусство и культура являются фактором пространства и межвременного континуума, поэтому пространство можно рассматривать как организующую структуру произведения, с учетом зависимости от исторического, то есть временного аспекта данной проблемы. Освоение художественной культуры с привлечением принципов интеграции позволяет будущему преподавателю более глубоко осознать своё место в «большом времени» - в культуре и

истории, получить новые возможности и дополнительные материалы с помощью осмысления художественно-эстетических текстов. При этом окажется реализованным принцип единства эстетических целей, задач, методических подходов, ориентированных на тесную связь обучения и воспитания.

Искусство служит средством раскрытия глубинного творческого потенциала человека. Более того, искусство содержит в себе в высококонцентрированном виде всю человеческую психологию - от самых древних и глубинных до самых поверхностных слоев психики. Д.А. Леонтьев пишет, что «без понимания творческого акта со всеми его атрибутами трудно что-либо сказать о человеке вообще» (Леонтьев, 1998: 3-4).

Именно искусство является для человека зеркалом его нереализованных возможностей. Современный философ С.В. Кадырова считает, что искусство - это «та область деятельности человека, в которой аккумулируется социальный и духовный опыт человечества и совокупный опыт всех времен переплавляется в личный опыт каждого человека; в которой развиваются универсальные творческие способности, формируется продуктивное мышление и пробуждается богатая интуиция» (Кадырова, 2001: 7).

Одно из значительных воздействий искусства состоит в том, что оно раскрывает человеку мир через образы, несет в себе духовную радость. Постигание ассоциативно-образной связей художественной выразительности в разных видах искусства обогащает и развивает мышление учащихся.

Приведем замечательные слова Д.Б. Кабалевского: «Искусство возникает не на пустом месте, не из одного лишь произвольного воображения их творцов. Все они рождаются из единого источника и вырастают на единой почве. Источник этот и почва эта - жизнь, реальная

жизнь, питающая в равной мере искусство и писателя, и композитора, и художника. Поэтому - то мы и находим так много общего между различными искусствами, хотя в каждом из них это «общее» выражается различными средствами, в разных формах» (Кабалевский, 1989: 165-166). Данная цитата помогает нам осознать, что первоисточки всех искусств едины и взаимосвязаны.

В понимании Е.А. Боброва искусство это «как деятельность духа» (Бобров, 1894: 101), которое отражает все возможности и особенности человека, познающего себя в мире и мир в себе, где мир «есть вечно движущаяся и развивающаяся материя, которое развивает человеческое сознание» (Ленин, 1968: 140).

Интеграция в целом является сложной многофункциональной концепцией мировоззрения, несущей в своих глубинах теоретическое осмысление изменений целей образования и научной деятельности.

Интеграция различных видов искусств выступает как объединение художественных образов в единое гармоничное целое и является также эффективным средством художественно-творческой подготовки будущих педагогов и определяется совокупностью профессиональных качеств, художественно-творческих умений и навыков.

Значительный воспитательный потенциал искусства заключается в формировании духовного мира человека, влияет на его разум, чувства, волю, создавая воспитательные возможности художественной культуры, которые представляются «как содержание способа организации, метода, условия, фактора становления личности кроются в том, что ее сердцевину - искусство - в первую очередь интересует человек в его отношениях к миру и к самому себе, его становление и развитие» (Малюков, 1999:58).

Другим важнейшим направлением эффективного освоения художественной культуры будущего педагога является создание целостной устойчивой художественной картины мира.

Можно отметить, что «каждая эпоха обладает особенной картиной мира и человека в нем в зависимости от общемировоззренческих представлений о природе, о пространственно-временных характеристиках сущего, о причинно-следственных связях явлений и вещей, о человеке и его сущностных способностях, ценностных отношениях к Богу, миру, социуму, самому себе и другому» (Валицкая, 1994: 15).

Идея диалектического синтеза, интеграции наук возникает тогда, когда один и тот же объект (предмет) начинает изучаться одновременно с разных сторон, различными науками.

За последние несколько лет представленная проблематика является предметом исследования специалистов в разных научных областях и направлениях. Помимо дефиниции «картина мира» ученые оперируют понятиями «образ мира», «модель мира» исследование феномена сознания в работах А.Н. Леонтьева и С.Д. Смирнова, «художественная культура» (А.А. Мелик-Пашаев, Е.П. Олесина, Ю.У. Фохт-Бабушкин), «художественные способности» (Б.М. Теплов), «художественное мышление» (Дж. Гилфорд), «художественно-эстетическая деятельность» (В.В. Бычков, Н.К. Карпова, М.В. Сокольская, Р.Х. Чернявский), «художественное творчество» (Д.Д. Благой, Е.З. Басина), «художественное развитие личности» (Д.А. Леонтьев), «художественная картина мира» (Л.Е. Балашов, Н.А. Горбачев, Л.Р. Золотарева, С. Лурье, М.А. Мамонова, Б.С. Мейлах, В.В. Селиванов, Н.П. Скурту, П.К. Соболев, М.Л. Шубас), «художественный образ» (А.Л. Андреев, К. Горанов, Л.Н. Малинина, А.С. Мигунов, М.В. Нечкина).

В гуманитарной науке данной проблеме посвящены работы Г.А. Брутяна, М.А. Весна, Е.С. Дерига, В.П. Зинченко, И.М. Красильникова, Г.В. Колшпанского, Т.Ф. Кузнецовой, М.А. Лазарева, Ю.М. Лотмана, О.В. Магировской, М.М. Маковского, А.В. Маслихина, Н.П. Скурта, Т.Г. Утробинной, Е.С. Яковлевой. Концепция картины мира фигурирует в

философии и истории науки в таких направлениях, как анализ культурно-категориальных оснований познания (труды В.С. Степина, М. Хайдеггера, Л.Витгенштейна), в культурологии и истории культуры (М.М. Бахтин, Д. Белл, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, Ю. Хабермас), в лингвистике и семиотике - назовем, к примеру, исследования лингвистических основ модели мира (Ю.В. Манн, Т.В. Цивьян, Г.Д. Гачев).

Следует отметить и работы по языковой картине мира В.В. Иванова, В.Н. Топорова, Е.С. Яковлевой, исследования по изучению коммуникативной природы художественного произведения в семиотическом ключе (В.С. Библер, У. Эко). В ходе написания данного текста были проанализированы и работы в области литературоведения - труды Б.М. Гаспарова, А.К. Жолковского, работы о становлении этнических и национальных картин мира (А.Л. Бугаев, А.Я. Гуревич, С.Н. Иконников, А.С. Кармин, С.В. Лурье, А.С. Маркарян, Л.И. Михайлова, Б.Г. Мосалев, Р. Редфильд, В.С. Цукерман).

В педагогической науке теоретическое обоснование созданию художественной картины мира дано в работах Б.М. Неменского, Л.А. Рапацкой.

Многие ученые применяли в качестве синонима к понятию «художественная картина мира» термин «художественная модель мира» (А.Л. Андреев, Л.М. Баткин, М.М. Бахтин, А. Белый, Н.А. Бердяев, Г.П. Выжлецов, П.П. Гайденко, А.Ф. Еремеев, Д.С. Лихачев, В.А. Малахов, П.А. Флоренский).

Учеными установлено, что объективная реальность (живая и неживая природа, социум) представляет собой единство систем, находящихся на разных уровнях своего развития. Из-за системных представлений целесообразно рассматривать внешний и внутренний мир человека, его единство как систему систем, развивающихся на основе общих закономерностей. Объективный мир, будучи системой систем, представляет

собой полисистемный комплекс, состоящий из систем различной природы, находящихся в постоянном развитии.

Эмпирическое и теоретическое исследование начинается с выявления связей объекта, форм его взаимодействия со средой как системой. В научной литературе выделяют следующие основные типы взаимодействий [Аверьянов, 1985: 112-113]:

- взаимодействие с подобными же объектами;
- взаимодействие с объектами другой природы;
- взаимодействие с качественно отличной от объекта средой.

Картина мира отражает специфику личности и ее бытия, взаимосвязь человека с миром.

Исследование понятия «картина мира» подразумевает соотношение двух методологических подходов:

- 1) исследование взаимосвязей картины мира с мировоззрением,
- 2) рассмотрение картины мира в ракурсе специальных наук.

Каждый из подходов выступает в качестве особого аспекта исследования структуры и динамики научного знания, а их соотношение соответствует интеграции социокультурных исследований.

Основными компонентами картины мира являются человек, мир, пространство, время. Исследователи предполагают, что все компоненты расположены вокруг смыслового центра, представляя целостный образ Вселенной. В центре обыденной картины мира находится человек, т.е. субъект действия и социального поведения, а общение людей возможно, если у «людей есть взаимопонимание и взаимопроникновение в духовные миры друг друга. Пересечение духовных миров людей и происходит за счет того, что существует общая для них система миропредставлений» (Серебренников, 1988: 27). Картина мира, «отображенная в сознании человека, есть вторичное существование объективного мира, закрепленное и

реализованное в своеобразной материальной форме» (Кольшанский, 2013: 15).

В современном «Философском энциклопедическом словаре» дается следующее определение: «картина мира - в отличие от мировоззрения совокупность мировоззренческих знаний о мире...» (Губский, Кораблева, Лутченко, 2012: 201).

Как видим, в научной литературе понятие «картина мира» коррелируется с термином «мировоззрение».

В «Новой философской энциклопедии» предлагается дефиниция мировоззрения, как «системы человеческих знаний о мире и о месте человека в мире выраженная в аксиологических установках личности и социальной группы, в убеждениях относительно сущности природного и социального мира» (Ойзерман, 2010: 578).

По мнению В.В. Марычева, мировоззрение представляется множественным суждением людей о мире и осознании собственного места в этом мире, отражая субъект-объектные отношения, где субъектом обозначается человек, а объектом - все окружающее человека. Тогда фундаментальными категориями мировоззрения становятся «человек» и «мир», и «все эти мировоззренческие категории всегда имеют социокультурное измерение и, во многом, определяют характер жизнедеятельности людей на том или ином историческом этапе социального развития» (Степин, Кузнецова, 1994: 29). В свою очередь, определение термина «мировоззрение» предлагают В.Г. Архипкина и В.П. Тимофеева, понимая его как «комплекс представления человека о себе и о мире, единство знание и оценки. Оно включает позицию субъекта по отношению к действительности, идеалы, ценности, цели» (Архипкина, Тимофеева 2002: 306).

Картина мира в структуре мировоззрения выполняет специфические функции, обеспечивающие целостность мировоззрения как системы

взглядов, представлений, способствует осуществлению функции методологического обоснования возможности и необходимости управления в обществе.

Именно через картину мира мировоззрение осуществляет влияние на частные науки и, наоборот, мировоззрение выполняет интегрирующую функцию, объединяя картину мира в единое целое, формируя у субъекта познания целеполагание, отношение к природе, к обществу, к самому себе. В мировоззрении знания о мире наполняются определенной ценностной ориентацией и выражают когнитивную, творческую сущность субъекта познания, его структуру и функции.

Исследователь А.Н. Чанышев акцент делает на когнитивном аспекте мировоззрения, отмечая, что «под мировоззрением мы понимаем общую картину мира, т.е. более или менее сложную и систематизированную совокупность образов, представлений и понятий, в которой и через которую осознают мир в его целостности и единстве и (что самое главное) положение в этом мироздании такой его важнейшей (для нас) части как человечество» (Чанышев, 1982: 38-43).

В основу мировоззрения входит миропонимание, придающее наглядность нашим мировоззренческим установкам и мировосприятия представляющее систему ценностей. Мировоззрение связано с историческими эпохами и «каждой эпохе свойственно свое мировоззрение. На современном этапе развития выработка правильного мировоззрения имеет первостепенную важность для человека» (Архипкина, Тимофеева 2002: 114).

Понятие картины мира отождествляется с понятием «научная картина мира», которая была объектом научного интереса выдающихся ученых-физиков - таких, как Н. Бор, Дж. Максвелл, В. Гейзенберг, П. Дирак, М. Планк, А. Эйнштейн и др.

В концепции Дж. Холтона, научная картина мира - это некая модель мира, которая «обобщает опыт и сокровенные убеждения человека и выполняет роль своеобразной ментальной карты, с которой он сверяет свои поступки и ориентируется среди вещей и событий реальной жизни» (Холтон, 1992: 38).

«Новая философская энциклопедия» предлагает следующее определение научной картины мира - «целостный образ предмета научного исследования в его главных системно-структурных характеристиках, формируемый посредством фундаментальных понятий, представлений и принципов науки на каждом этапе ее исторического развития» (Степин, 2010: 32).

Одной из главных особенностей научной картины мира является ее построение на основе фундаментальных связей, заключенных в научной теории. При ее формировании главную роль занимает познающий субъект, организация, самоорганизация научного познания как специфической человеческой деятельности. Можно говорить о научной картине мира как о антропной с ее одним из главных постулатов: «*cogito ergo mundus talis est*» - «Я мыслю, следовательно, мир такой, какой он есть» (Картер, 1974: 294). Данный принцип антропности отражает способность человека понять, объяснить и преобразовать окружающий природный и социальный мир, исходя из него самого, его биосоциальной природы.

Различаю слабый и сильный вариант. Слабый вариант трактуется следующим образом, что физическая Вселенная, которую мы наблюдаем, представляет собой структуру, допускающую наше присутствие как наблюдателей. Данный принцип говорит о том, что при разработке теории необходимо первоначально учитывать человека (наблюдателя), и явления должны рассматриваться с учётом влияния на них человека. Сильный вариант говорит о том, что законы физики, которые управляют Вселенной, должны быть такими, чтобы в ней на некотором этапе эволюции

допускалось существование человечества (наблюдателей), вследствие чего наблюдатели могут появиться только при определенных значениях физических констант и при определенных физических законах.

Исследователи В.Г. Архипкин, В.П. Тимофеев и полагают, что антропность обращает внимание на то, что «возможность для жизни тесно связана с законами природы и обще космическим развитием, и их развитие нельзя рассматривать и понимать независимо от последних» (Архипкин, Тимофеев, 2002: 257-258).

В соответствии с принципом антропности, коэволюция субъекта и объекта научного, научно-педагогического познания происходит следующим образом: человек, познавая объективную реальность, выявляет, создает ее инвариантную структуру научной картины мира, конструирует ее, одновременно и параллельно происходит процесс преодоления индивидуальной субъектности, формируется мысленное, целостное, объективное представление об объекте познания. «Объективность полученного знания достигается посредством его апробации в научном сообществе, т.е. реализуется принцип конвенциональности» (Весна, 2012: 64). Можно так же отметить, что антропность не объясняет, почему реальное пространство трёхмерно, данный принцип лишь подчеркивает значение и важность трёхмерности для существования всего, что есть во Вселенной.

Выдающийся вклад в формирование научной картины мира внес русский космист К.Э. Циолковский, который рассматривал космос как живое целое, где мир и человек находятся в процессе постоянного развития. Поиск гармонических первоначал мира осуществлялся им на фундаменте философских теорий Платона и Аристотеля, рационализма Нового времени и материалистического естествознания XIX века. В границах космической философии и в частности - теологии, прежде всего, выполнялись поиски универсальной сущности, лежащей в основе мира, а также поиски логически определяемых фундаментальных структур бытия и сознания. Прорыв сквозь

феноменальную чувственную реальность как реальность мозаичную побуждал человека к поискам подлинной, целостной реальности (Алексеева, 2007).

Академик В.И. Вернадский обобщил совокупность различных знаний в концепции развития ноосферы, заключив, что «научная картина Вселенной, охваченная законами Ньютона, не оставила в ней места ни одному из проявлений жизни. Не только человек, не только все живое, но и вся наша планета потерялась в бесконечности Космоса» (Вернадский, 1940: 126).

Термин «картина мира» был применен Г. Герцем в 1914 году по отношению к физической картине мира конца XIX - начала XX веков. Ученый определял её как «совокупность внутренних образов внешних предметов, из которых логическим путем можно получать сведения относительно поведения этих предметов. Внутренние образы, или символы, внешних предметов, создаваемые исследователями, должны быть такими, чтобы логически необходимые следствия этих представлений в свою очередь были образами естественно необходимых следствий отображенных предметов» (Герц 1973: 208).

Позже данный термин употреблял М. Планк, который под физической картиной мира понимал «образ мира», образующийся за счет сочетания физической науки и природы говоря о диалектическом единстве, и понимая «содержание этого образа, определяемого принципами сохранения и превращения энергии, непрерывно углубляется по мере развития физического знания, освобождаясь при этом от антропоморфных элементов» (Планк, 1966: 44, 49-50), присматриваясь «можно сравнить не с одной картиной, а скорее с целой коллекцией картин, поскольку для каждого класса явлений природы имеется свой образ» (Планк, 1975: 628). Вследствие этого, образ мира конкретизируется в процессе человеческой жизнедеятельности, тогда картина мира «не вечна даже в пределах жизни одного человека, поскольку она постоянно корректируется, дополняется и

уточняется» (Серебренников, 1988: 48). В этом контексте, картина мира представляет собой диалектическое единство.

Другой выдающийся ученый XX века - А. Эйнштейн утверждал, что создание картины мира становится одним из главных этапов для жизнедеятельности человека: «Человек стремится каким-то адекватным способом создать в себе простую и ясную картину мира для того, чтобы в известной степени попытаться заменить этот мир созданной таким образом картиной. Этим занимаются художник, поэт, теоретизирующий философ и естествоиспытатель, каждый по-своему. На эту картину мира и ее оформление человек переносит центр тяжести своей духовной жизни, чтобы в ней обрести покой и уверенность, которые он не может найти в слишком тесном головокружительном круговороте собственной жизни» (Эйнштейн, 1968: 124).

Один из важных аспектов изучения формирования картины мира является понимание многополярности отношений человека с окружающим миром, что раскрывается в положении о том, что сам метод не может быть удален от предмета и человеческая практика, познавательная деятельность, культурные универсалии являются частью мира, картину которого строит современная наука (Гейзенберг, 1989). А особенность ее построения происходит «на базе фундаментальных принципов, лежащих в основе той научной теории и области науки, которая занимает в данную эпоху лидирующее положение» (Андрейченко, Грачева, 2001: 106)

Анализируя картину мира, выдающийся русский философ А.Ф. Лосев приходит к выводу, что прорыв к этому миру, превращение его в «умный мир» принципиально не может носить массовый, рассеянный характер. Всегда это единичный прорыв, точечное творчество, и без этого нет, не какого познания, продвижения вперед.

Целостное представление о мире призвана дать именно картина мира, но эта целостность условная. Если в состав картины мира включить кроме

знания, ценности, то рефлексировать надо не об образе мира, как результате познания, а о системе акцентов ко всем возможным объектам, тогда «мы в нашем концепте смещаем с "мира" на "картину"» (Сыров, 2002).

Немецкий мыслитель М. Хайдеггер показал, что при слове «картина», человек думает об изображении, и она предполагает не точную копию с оригинала, а фиксацию черт, которые следует считать в наибольшей степени значимыми. Из этого создается определенная конструкция, предполагающая точку отсчета, а именно - автора и известную степень дистанцированности от объектов, изображенных на картине. Картина мира представляется сферой знания и, причём знания научного. М. Хайдеггер показывает, что там, где «не может войти мир в картину, не может быть и картины мира» (Хайдеггер, 2007: 69). А значит - постижение восприятия мира, как картины, указывает, что мы фигурируем на таком этапе осознания себя и мира, когда становится понятно, что именно мы конструируем миры.

Создавая новые реальности и миры, «многие люди переносят в мир собственных фантазий и творческих поисков стереотипы, навязанные современной массовой культурой. Влияние социокультурной среды на человека выступает в виде выработки определенной мировоззренческой «матрицы», которая отвечает особенностям того типа культуры, к которой он принадлежит» (Лысикова, Вакулич, Алимаева, Листвина 2010: 17-18), поэтому «и постмодернистский выбор, и постмодернистская свобода весьма иллюзорны в условиях массового общества и маркетизированной культуры, которая большими тиражами выбрасывает на рынок симулякры идентичностей вместе с инструкциями по сборке» (Воропай, 2009: 13).

Важнейшее отличие научной картины мира от мировоззрения, заключается в том, что научная картина мира представлена на основе определенной фундаментальной теории, которая служит обоснованием данной картины с преобладанием рационально-логических компонентов, а чувственно-образные элементы преобладают в содержании мировоззрения.

Показательно, что постмодернистское направление в культуре конца XX века отрицает системное видение мира, в данном случае возникает своеобразное «мозаичное» видение мира.

Перенесение термина «картина мира» из одной области знания в другие свидетельствует, что в основе этого процесса лежит стремление каждой науки свести воедино многообразие своих представлений, теорий и взглядов.

В постструктурализме под «картиной мира» понимается способ организации содержания.

С 60-х годов XX века в исследованиях Ю.М. Лотмана проблема картины мира рассматривается в рамках семиотики при изучении языка и описывается, как «смысловая картина». Модель мира определяется Ю.М. Лотманом, как некая «конструкция», представление о мире, существующее в сознании человека и образа мира, которое связывает понятие модели мира с «формами пространственного конструирования мира в сознании человека» (Лотман, 1996: 239). Ученый полагает, что «пространственная картина мира многослойна: она включает в себя и мифологический универсум, и научное моделирование, и бытовой "здоровый смысл"» (Лотман, 1996: 296).

Как указывалось выше, многие исследования проводились по изучению языковой картины мира. Впервые понятие «языковая картина мира» был введен немецким ученым Л. Вайсгербером, отмечавшим, что в каждом языке содержится особое мировоззрение, т.е. «языковое представление мира можно рассматривать как языковое мышление, поскольку, во-первых, представление мира - это его осмысление, и, во-вторых, рассматриваемое представление, или отражение носит языковой характер» (Почепцов, 1990: 112). Тогда художественное мышление является формой конкретизации художественной картины мира, где «каждая эпоха искусства отражает в целом определенный общий уровень художественного мышления» (Воронцова 2003: 40).

Язык выступает как посредник между человеком и картиной мира в «языковом знаке закрепляются и реализуются результаты отражательной и мыслительной деятельности человека» (Фесенко, 2001: 130). Следовательно, под языковой картиной мира имеется в виду «вся информация о внешнем и внутреннем мире, закреплённая средствами живых языков» (Брутян, 1973: 107). С другой стороны язык не имеет «непосредственного отношения к объективному миру и, следовательно, он не может сопоставляться с миром в такой же плоскости, в какой сопоставляются мышление и мир, поэтому не имеет смысла отношение звук-мир, а отношение язык-мир уже включает в себя язык-мысль-мир, а вернее языковая мысль-мир» (Кольшанский, 2013: 23-24)

В рассмотрении «языковой картины мира» передаётся объективность мира свойствами материальных языковых знаков, который заводит в тупик и вследствие этого неприемлем, но «взгляд на язык есть взгляд на мир» (Лиебрукс, 1965: 366). Опыт языка есть некий взгляд на мир, так как человек имеет мир только в своём сознании, постольку его опыт сохраняется только в его языке, таким образом, воспринимать мир нельзя, помимо языка.

Понятием «картина поэтического мира» или «поэтический мир» А.К. Жолковский и Ю.К. Щеглов обозначают «мир характерных мотивов и объектов одного автора» (Жолковский, Щеглов, 1996: 19). В качестве основной единицы анализа целостного литературного произведения «текст как единый феномен, данный нам в своей целостности» (Гаспаров, 1994: 284).

Язык понимается и как источник базового «знания о мире», а функция языка говорит о языковой картине мира, как скрытой в языке модели, которая может быть показана с помощью специфических лингвистических процедур, как «совокупность представлений индивида, реконструируемых в обыденные модели действительности посредством определенных элементов культуры» (Дерига, 2006: 161).

Понятие «картина мира» взаимосвязан с понятием «образ мира», который рассматривается в работах выдающегося отечественного философа М.М. Бахтина, и трактуется как «эстетическое видение мира». В его понимании, термины «образ мира» и «картина мира» во многом являются синонимами, «мир художественного видения есть мир организованный, упорядоченный и завершенный помимо заданности и смысла вокруг данного человека как его ценностное окружение» (Бахтин 1979: 162).

Для данного исследования важно, что современных ученых привлекает проблема разработки и формирования именно художественной картины мира, а также тема углублений и расширений различных этапов цивилизации.

В искусствоведческих работах принято отмечать в художественной культуре отображение конкретно-исторического опыта развития человечества, образ общества и внутреннего мира индивида, всей разнообразности черт их существования.

Одним из центральных понятий культурологии является «культурная картина мира», которая трактуется как наиболее общий образ мира, содержащий в себе логические и образные представления в форме художественных констант, также описываются сегменты картины мира - научная, социальная, художественная, при этом подчеркиваются, что они обычно не подавляют друг друга, сосуществуя по законам культуры, хотя возможен и их конфликт (Луков, 2008; Кузнецова, Луков, 2009). По существу, данный термин условен, но при этом он представляется совокупностью системы миропредставлений, свойственных исследуемому обществу, включающих рациональные знания, ментальность, нравы, политическую идеологию эстетических предпочтений.

Дальнейшее развитие означенных направлений усиливает необходимость теоретической и практической разработки проблематики,

связанной с созданием целостной устойчивой художественной картины мира у будущих педагогов.

Актуальность изучения феномена «художественная картина мира» обусловлена возрастанием важности художественного метода познания и понимания мира, связанного с постоянным наполнением художественных произведений искусства, а также с возрастающими требованиями большого количества наук, для которых определенная чувственно-образная картина исследуемой реальности представляет теоретическую и методологическую основу. Следовательно, встает необходимость постановки вопроса о понятийном определении, структуре, специфике, типологии художественной картины мира, выявлении ее гносеологической сущности (Пестрякова, 2001).

Однако должной проработанности данной проблематики, ее обстоятельного изучения в отечественной философии до сих пор не произошло, хотя сам термин «художественная картина мира» введен в ряд работ по педагогике, философии, культурологии, искусствоведению.

Взаимосвязь теорий культуры с практикой существования искусства позволяет понять истоки возникновения новых художественных картин мира, которые связаны с рождением, развитием и закатом культур. Вопрос об альтернативности развития художественной картины мира не снимается, а углубляется и дает возможность разобраться совершенно на другом уровне рефлексии связанного с отношением между искусством и ментальностью.

Анализ близких по содержанию художественной картине мира понятий: «художественная действительность», «художественная реальность», «художественное видение», «художественный образ», «художественная форма», «модель мира» - позволяет выявить и обозначить несколько отличительных признаков художественной картины мира, в качестве которых выступают образность, гносеологическая возможность, эмоционально-чувственная напряженность и обобщенность, целостный,

эмоционально-чувственный образ действительности, обладающий значительным личностно-ориентирующим и когнитивным потенциалом.

Художественная картина мира «обладает своими собственными выразительными и изобразительными средствами. Словесные, звуковые, живописные, скульптурные и другие образы, воссоздают, многогранный, бесконечно сложный мир человека, природы, общества» (Рожина, 1999: 51).

А.И. Демченко показывает, что художественная картина мира - «это система обобщенных представлений о той или иной исторической эпохе, которые складывается в процессе осмысления произведений искусства, принадлежащих данному периоду» (Демченко, 2011: 17), далее исследователь пишет: «Благодаря существованию художественного творчества каждый этап развития цивилизации оставляет для последующих поколений богатейший фонд исторической памяти. Художественная модель исторической памяти способно существенно расширить наши представления о происходившем, привнести в них новые, подчас совершенно неожиданные акценты и нюансы» (Демченко, 2006: 4).

Структура художественной картины мира имеет свою специфику, связанную с художественным образом, который в свою очередь может быть представлен в виде модели - универсальной, конструирующейся из личностных, эмоциональных оценок мастера, творца, художника и эстетического идеала.

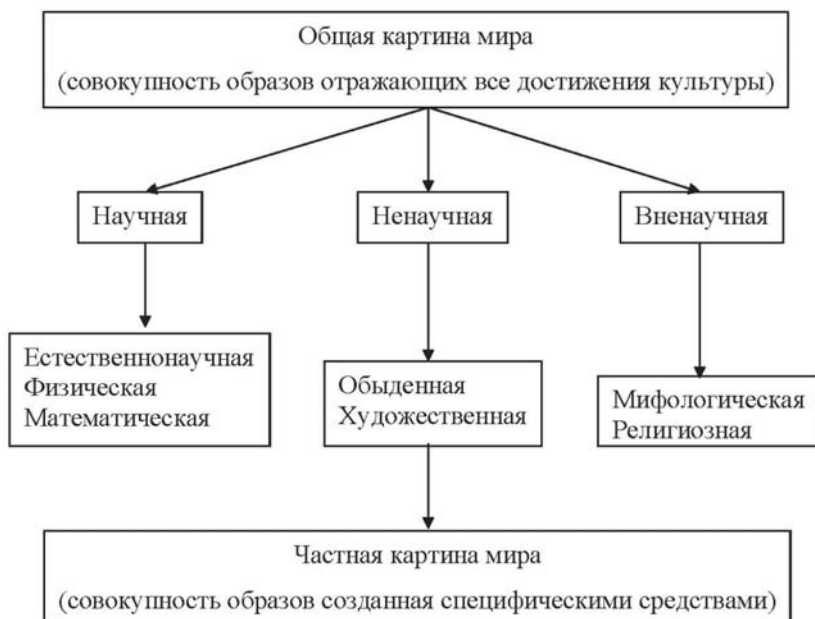
Таким образом, особое значение для обоснования значимости формирования художественной картины мира имеет изучение представлений о художественной форме и художественном образе.

Согласно современному «Словарю философских терминов», специфика понятия «художественный образ» состоит в «способности воплощать средствами искусства идею художественного произведения в конкретной чувственной форме» (Словаре философских терминов, 2011: 655). Значит, художественный образ - это своеобразная абстракция,

представленная в форме чувственного восприятия и переживания реальных фактов, событий, привносящая специфические нюансы эстетического отношения к миру.

Художественные образы представлены и неизменяющимися объектами и субъектами реальности. Пространство художественного образа иногда представляется виртуальным пространством, где «художественное дано как виртуальное пространство беспрерывно преобразующихся смыслов, особая реальность бесконечного» (Лехциер, 1998: 54). Универсальность художественного образа способна моделировать любую модальность и существовать, как «синтез единичного, особенного и всеобщего [...], представлять собой процесс становления субъективности взятой в её духовно-прикладном аспекте» (Исламкулов, 1987: 108). Современные исследователи вносят новые аспекты в рассмотрение специфики художественного образа: Х.Ф. Якубова выделяет идеальный, материальный, вторичный идеальный художественные образы; А.А. Михайлова рассматривает динамическую целостность художественного образа; Д.И. Ковда считает, что художественный образ включает не только объективное знание, но и эстетическую оценку художника.

Проведенный анализ теоретических подходов к понятию «картина мира» показал, что данное понятие основано на стремлении отразить некие положения о целостном миропредставлении, что обусловлено потребностями человека в познании и ориентации в окружающей действительности. Разнообразные картины мира формируются как во времени, так и в пространстве, и мир предстает, в результате, не только в виде физической вселенной, но и как мир социальный, языковой. Постепенно миров становится все больше, и приходится включать в их понимание модели поведения, знания, образцы переживаний, ценности.



Схемы 5. Художественная картина мира в структуре картины мира



Схемы 6. Источники, формирующие художественную картину мира

В целом, можно заключить, что дефиниция «картина мира» имеет очень широкий смысл, но при этом - совершенно четкий вектор - изучение представлений человека о мире, где на главный план рассмотрения выводится изучение человека в аспекте его повседневного существования, что актуализирует необходимость решения принципиально новой задачи педагогического исследования и описания социокультурных оснований

повседневного познания, акцентирующее внимание к таким значимым факторам человеческой жизни, как, например, специфика отражения и восприятия мира, мифологема, способы познания окружающего мира.

Отсюда следует, что если мир представлен взаимодействием между человеком и средой, то картина мира содержит представление человека о мире, направленное «на должное поведение человека в этом мире, что определяет ее регулирующую роль в жизнедеятельности человека и создает некое единое «смысловое поле», благодаря которому обеспечивается взаимопонимание между представителями одной культуры» (Рассел, 1997: 28). Изучение процесса формирования художественной картины мира, конкретизированного в образовательном пространстве педагогического вуза, дает возможность для осмысления, интерпретации, оценки действительности, моделирования будущей профессиональной деятельности, понимания значимости для профессионального становления повышения уровня освоения художественной культуры и ее центрального ядра - искусства, что может быть интерпретировано как особый способ понимания смысла бытия.

Теоретическое исследование важнейших особенностей освоения художественной культуры в подготовке будущего педагога показало, что:

1. Среди наиболее значимых направлений в этом процессе можно отметить опору на педагогический потенциал взаимодействия искусства и формирование художественной картины мира.

2. Педагогический потенциал взаимодействия искусств в учебном процессе заключается в предоставлении широких возможностей для саморазвития, для освоения реального исторического времени через категории художественного, для всестороннего и продуктивного общения с окружающим миром, для развития личности, постигающей творческую тайну искусства.

3. Художественная картина мира, в контексте данного исследования, понимается как сложная динамичная система, хранящая историко и социокультурную память, оказывающая влияние на формирование представлений о сущности той или иной исторической эпохи, цивилизации, культуры в процессе развития эстетического отношения к миру, восприятия искусства и развития готовности к трансляции высоких духовных ценностей культуры учащимся.

4. Необходимость формирования устойчивой целостной художественной картины мира в профессиональной подготовке будущего учителя обусловлена тем, что этот процесс оказывает развивающее воздействие на студентов, помогает создать культуросообразную среду, способствующую духовному росту личности.

5. Развивающее влияние освоения художественной культуры будущими педагогами на процесс их профессионального становления раскрывается:

- в развитии у них стремления к самоопределению и самореализации;
- в повышении познавательного интереса и готовности к бережному отношению к искусству;
- в развитии творческого воображения;
- в активности включения в работу;
- в качественном выполнении самостоятельного творческого проекта.

ВЫВОДЫ ГЛАВЫ 1

В первой главе проведен теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической, философской, культурологической, искусствоведческой, исторической и филологической литературы по проблематике освоения художественной культуры студентов педагогических вузов и развивающегося потенциала этого процесса в их профессиональном становлении.

В результате были сделаны следующие выводы:

1. Художественная культура представляет собой особую сферу культуры, отражающуюся в духовной практической деятельности людей, направленной на создание и освоение произведений искусства, и трансляцию содержащихся в них духовных и эстетических ценностей, а также решающей задачи отображения окружающего мира в художественных образах.

2. Профессиональное становление будущего учителя» - это динамичный, многоаспектный, осознаваемый и управляемый процесс, учитывающий психологическую специфику обретения профессии в педагогическом вузе, взаимосвязанный с развитием творческого потенциала личности и направленный на достижение высокого уровня профессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности.

3. Выделены факторы развивающего потенциала освоения художественной культуры в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов: развитие мотивации на постоянное профессиональное самосовершенствование, активизация культуротворческой деятельности по освоению ценностей культуры, хранящихся в образах различных видов искусства; качество выполнения самостоятельных творческих проектов, результаты которых могут быть использованы в дальнейшей профессиональной педагогической деятельности.

4. В главе теоретически и методологически обоснованы условия, направляющие будущих педагогов на профессиональное и личностное самосовершенствование:

- углубление знаний и компетенций в сфере освоения художественной культуры; расширение культурного кругозора;

- формирование готовности трансляции высоких духовных ценностей художественной культуры учащимся в будущей педагогической деятельности.

5. Опора на взаимодействие искусств в учебном процессе позволяет раскрыть достаточно широкие возможности для саморазвития студентов, для освоения ими реального исторического времени через категории художественного, для всестороннего и продуктивного общения с окружающим миром, для развития личности, постигающей творческую тайну искусства.

6. Художественная картина мира выступает как необходимое условие саморазвития личности: и профессионального, и личностного. Ее наличие гарантирует необходимую мотивацию к постоянному росту, который определяет определение своего, никем не заменимого места в мире.

В целом, теоретическое исследование позволило обосновать основные факторы и критерии профессионального становления будущих педагогов. В частности, были выделены: познавательный, творчески-развивающий, практический критерии

Также в исследовании были раскрыты такие этапы профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры, как раскрытие значимости освоение художественной культуры; - расширение опыта освоения художественной культуры и ее ценностей; активизация самостоятельной творческой и проектной деятельности по освоению художественной культуры.

ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации модели профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры

2.1. Условия реализации педагогической модели

В предыдущей главе раскрыты основные направления оптимизации педагогического образования на современном этапе: в частности, определены теоретические основания развивающего потенциала освоения художественной культуры и выделены особенности профессионального становления будущего учителя.

Вторая глава исследования посвящена обобщению результатов экспериментальной работы: описан ход эксперимента, представлены условия реализации педагогической модели, а также динамика уровней профессионального становления будущих педагогов в процессе освоения художественной культуры, которая изучена на основе выделенных в работе критериев.

Необходимость разработки педагогической модели определяется многими факторами - в частности, наличием противоречий между разработанными теоретическими подходами к освоению художественной культуры и недостаточно исследованными условиями реализации этого процесса в практике высшего образования, включая современные технологии профессионального становления будущих педагогов (см. п. 1.1. и 1.2.).

Кроме того, на констатирующем этапе эксперимента с целью определения актуальности разработки модели неоднократно были организованы опросы по выявлению уровня профессионального становления, предпочтительного характера досуга, направленности на освоение ценностей художественной культуры и т.д. В целом было опрошено 286 человек.

В частности, студенты отвечали на вопросы: «Посещаете ли вы и как часто театр, музей, консерваторию, выставки, музыкальные концерты, кино? Как часто? Какую цель преследуете?».

Приведем несколько примеров ответов:

Вадим З.: «Хожу довольно часто в спорт бар с друзьями футбол смотреть да развлечься. В кино и на концерт тоже люблю сходить иногда».

Нина И. «Мне очень нравится ходить в театр - но только на интересный спектакль. То же самое и с кино. Цель у меня одна - отдохнуть».

Виктор Л.: «Раз в месяц, а то и два, посещаю кинотеатр, иногда на какой-нибудь рок-концерт схожу. Для меня это времяпровождение, мне так лучше всего отдыхается».

Сергей К.: «Я в театре и в музее последний раз еще в школе был, а в консерватории вообще никогда не был и не хочу. Хожу регулярно в кино, и иногда на какой-нибудь концерт оторваться».

Вероника Л. «Вообще не могу без театра, раз в месяц - это минимум. В музей пореже, бывает, на выставки хожу. В кино вообще не хожу не интересно, по телевизору все показывают».

Степан М. «В музеях и театрах очень часто бываю, так как только там я ощущаю дух разнообразных эпох. Меня это очень увлекает, мне очень интересно. Очень люблю картины и скульптуру, а в театре, если честно, очень нравятся классические постановки. Я даже книги собираю с различными картинками и скульптурой».

Как показали опросы, театры и концертные залы не пользуются популярностью среди студентов. Гораздо больше студентам нравится ходить в такие места отдыха, где можно отдохнуть, расслабиться, но, безусловно, такой досуг не обладает ценностным и познавательным характером.

Анализ результатов данного опроса отражен в диаграмме 1.

Все это ещё раз подтвердило необходимость создания модели, реализация которой позволит повысить уровень освоения художественной

культуры у будущих учителей, что подразумевает и развитие творческой активности, художественного восприятия, культурологической компетентности, мотивации на творческую самореализацию и проч.

Научное моделирование является одним из наиболее популярных методов исследования различных объектов. Д.Н. Хорафас (1967) определяет моделирование как динамическую аналогию. Впоследствии эта идея была развита А.А. Братко, который трактует моделирование как «научный метод исследования различных систем путем построения моделей этих систем, сохраняющих некоторые основные особенности предмета исследования, и изучение функционирования моделей с переносом получаемых данных на предмет исследования» (Братко, 1969: 18).

Моделирование как метод познания рассматривалось в работах С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинского и др. В концептуальном построении педагогической модели мы руководствовались также идеями В.П. Беспалько, Ю.Б. Борев, А.И. Бурова, А.Н. Дахина, М.С. Кагана, Н.И. Киященко.

Ученые выделяют:

- структурное моделирование - для исследования структуры объекта;
- функциональное моделирование - для исследования протекающих в нем процессов;

- предметное моделирование - для исследования используется модель, воспроизводящая основные физические, динамические или функциональные характеристики изучаемого реального объекта (схемы, чертежи, формулы);

- знаковое функциональное моделирование - для исследования многомерной социальной реальности, например, для исследования образовательной среды, используют векторную, то есть логико-математическую модель.

Предложенная В.А. Ясвиным методика векторного моделирования образовательной среды предполагает построение системы координат,

состоящей из двух осей: ось «свобода - зависимость» и ось «активность - пассивность». Построения в данной системе координат происходят на основе психолого-педагогического анализа данной среды и опираются на шесть диагностических вопросов: три вопроса направлены на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития ребенка, и три вопроса - на развитие его активности.

Философская дефиниция модели представляется в работах, как «такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» (Штофф, 1966: 19). Ученые Института художественного образования предлагают следующее определение термина «модель» - «образ или вариант данной образовательной технологии. Некоторая система (образец, пример, образ, конструкция), которая отображает и выражает некоторые свойства и отношения другой системы (называемой оригиналом) и в указанном смысле заменяет его» (Савенкова, 2008: 25).

О.А. Козырева понимает модель, как «аналитическое или графическое описание рассматриваемого процесса, в данном случае индивидуально-ориентированного образовательного процесса по педагогике в университете» (Козырева, 2008: 375).

Культурологическая модель содержания образования ориентируется на педагогическую адаптацию культуры, взятой в исторической преемственности, с ее вечной проблемой нравственного идеала (В.В. Краевский, М.И. Скаткин).

Модель в педагогике В.И. Кузьминов определяет, как «созданную или выбранную исследователем систему, воспроизводящую для цели познания характеристики (компоненты, элементы, свойства, отношения, параметры и т.п.) изучаемого объекта и вследствие этого находящиеся с ним в таком отношении замещения и сходства, что ее исследование служит

опосредованным способом получения знания об этом объекте и дает информацию, однозначно преобразуемую в информацию о познаваемом объекте и допускающую экспериментальную проверку» (Кузьминов, 2010: 2).

Можно выделить два ключевых аспекта моделирования в обучении (Н.Л. Захарьева, В.Н. Костицын, В.В. Лихолетов):

- моделирование как содержание, которое учащиеся должны усвоить;
- моделирование как учебное действие процесса обучения.

В исследованиях К.К. Платонова схема модели выглядит как цель, мотив, способ, результат.

В исследовании представлена модель, в которой учитывается: цель, задачи, подходы, принципы, функции, критерии, факторы, этапы, педагогические условия. Разработка данной педагогической модели опиралась на несколько основных методологических положений.

Во-первых, как утверждают современные теоретики, эффективность модели во многом зависит от правильно сформулированной гипотезы. Это дает возможность говорить об адекватности и валидности полученных результатов. (А.Ю. Агафонов, В.Ф. Зива, Е.М. Торшилова, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков)

Во-вторых, педагогическая модель не дает полного представления об изучаемом явлении или объекте. Возможно, для более точного представления необходим комплекс моделей, описывающих разные факторы развития образовательной системы. Это может быть комплекс взаимодействующих моделей.

Кроме того, при обосновании данной модели мы исходили и утверждений о необходимости:

- взаимодействия всех компонентов педагогической системы;
- системного подхода к моделированию;
- определения методов, средств и форм подготовки будущих учителей;

- взаимосвязи процессов профессионального и творческого развития;
- целостности процесса обучения.

В своей реализации данная модель, как показал эксперимент, позволяет активизировать и развить основные качества, необходимые для профессиональной и личностной самореализации будущего учителя, включая: эвристичность, коммуникативность, познавательность, нравственность, социальность, гуманистические убеждения, а также мотивацию к постоянному самосовершенствованию, расширение культурного кругозора, повышение уровня овладения профессионально значимыми знаниями и компетенциями, адекватная самооценка и способность к выстраиванию субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, творческую активность и осознание нравственно-эстетических ценностей, содержащихся в образах искусства, и готовность к их трансляции учащимся.

Эта модель направлена на решение нескольких задач:

- развитие творческого мышления будущих учителей;
- расширение рефлексивности и углубление их мотивации к культурно-творческому развитию;
- формирование компетентностных и лидерских качеств;
- развитие когнитивных качеств;
- развитие воззрений на социально-культурную деятельность как на неотъемлемую часть нравственно-духовной культуры.

Апробация модели подтвердила выделенные теоретические позиции. В частности, было доказано, что в учебно-воспитательном процессе вуза опора на ее критерии способствует:

- формированию системности знаний на основе развития ведущих общенаучных идей и понятий (образовательная функция межпредметных связей),

- помогает развитию системного и диалектического мышления, гибкости и самостоятельности ума, познавательной активности и интересов учащихся (развивающая функция),

- содействует формированию правильного мировоззрения, диалектико-материалистических взглядов, политехнических знаний и умений (воспитывающая функция),

- координирует работу учителей различных предметов, их сотрудничество, оказывает помощь в выработке единых педагогических требований в коллективе, создании единой трактовки общенаучных понятий, согласованности в проведении комплексных форм организации учебно-воспитательного процесса (организационная функция).

Активизация развивающего потенциала освоения художественной культуры помогает выделению вектора в выборе содержания образования, форм, приемов, развитию системообразующих идей и средств учебно-воспитательной деятельности.

Например, при разработке программ спецкурсов опора на положения о развивающем потенциале освоения художественной культуры позволила сделать содержание занятий целостным, построенным на идеях о гармоническом единстве духовного, мировоззренческого и культурноценностного, развивающего, научно-информационного формирования личности в учебно-образовательном процессе.

Целостное знание о художественном мире дает возможность сформировать у студентов систему представлений о конкретной исторической эпохе с точки зрения образно-семантической системы искусства.

Кроме того, выделенные факторы стали концептуальными положениями для организации занятий (прежде всего - внеаудиторных). На этих занятиях студенты получали не разрозненные факты, не сухую информацию, а

целостное представление о движении культуры, о роли искусства в мировоззрении и его влиянии на все сферы жизнедеятельности людей.

В исследовании были также выявлены функции высокого уровня освоения художественной культуры будущего учителя:

1) культуротворческая (понимание образования как культурной деятельности; личностная самодетерминация; отражение культурного смысла художественно-творческой деятельности),

2) развивающая (способность к самостоятельному выбору стратегии своих профессиональных способностей; способность созидать и развиваться; способность к личностному росту),

3) ценностно-смысловая (формирование системы смыслов в осуществлении художественно-творческой деятельности; способность к ценностной ориентации),

4) эстетическая (освоение художественно-эстетической культуры и ценностей; развитие духовного потенциала; гармонизация отношения к миру и себе).

Схема 7

Педагогическая модель профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры

Цель: активизация развивающего потенциала освоения художественной культуры будущего учителя как важнейшего условия его личностного и профессионального становления и повышения уровня профессиональной готовности к педагогической деятельности

Задачи:

1. Раскрыть значение освоения художественной культуры и влияния её факторов на процесс профессиональной подготовки будущего учителя;
2. Выявить факторы повышения уровня освоения художественной

культуры студентами педагогических вузов и их готовность к трансляции её ценностей учащимся;			
3. Разработать и апробировать педагогические условия профессионального становления будущего учителя на основе освоения художественной культуры.			
Функции			
культуротворческая	эстетическая	развивающая	ценностно-смысловая
Факторы влияния освоения художественной культуры на профессиональное становление будущего учителя			
активизация приобщения к ценностям художественной культуры		Формирование устойчивой, целостной художественной картины мира	
Условия			
углубление знаний в сфере художественной культуры	расширение культурного кругозора	развитие творческой активности в постижении содержания и особенностей разных культур	формирование готовности к применению полученного опыта освоения художественной культуры в будущей педагогической деятельности
Критерии, определяющие уровень профессионального становления студентов на основе освоения художественной культуры			
Познавательный	Творчески-развивающий	Практический	
Уровни освоения художественной культуры			
Низкий	Средний	Высокий	

Этапы		
раскрытие значимости освоения художественной культуры для профессионального становления педагога	расширение опыта освоения художественной культуры и её ценностей	активизация самостоятельной творческой и проектной деятельности по освоению художественной культуры
Дидактическое обеспечение		
профессиограмма	технология освоения художественной культуры будущими педагогами	система творческих и проектных заданий, учебные программы спецкурсов («Освоение художественной культуры в профессиональном становлении современного учителя», «Художественная картина мира: традиции и современные подходы» и др.)
Результаты		
<p>1.Повышение уровня влияния освоения художественной культуры на процесс профессионального становления будущего учителя в условиях вуза.</p> <p>2. Развитие направленности студентов на непрерывное личностное и профессиональное совершенствование, когда значительно активизируется стремление к освоению ценностей художественной культуры и готовности к их трансляции в педагогической деятельности.</p> <p>3. Формирование социально-ценностной ориентации современного учителя как стимула на становление его как «человека культуры».</p>		

Данная модель, как показал эксперимент, позволяет направлять студентов на овладение профессионально значимыми знаниями и компетенциями, которые в совокупности становятся объективной характеристикой специалиста, отражающей уровень его способности к успешному выполнению профессиональной педагогической деятельности, а также степени готовности к профессиональному совершенствованию. Оптимизировать этот процесс возможно на основе индивидуализации обучения.

В педагогике индивидуальная образовательная траектория определяется как направление организации обучения и развития учащихся, которое учитывает индивидуальные особенности каждого и в процессе обучения, и при оценке его результатов.

Индивидуальную образовательную траекторию А.В. Хуторской рассматривает, как персонально выстроенный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в процессе его образования. Другой исследователь Н.Н. Суртаева понимает индивидуальные образовательные траектории, как определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую их способностям, возможностям, мотивации, интересам.

Ряд авторов рассматривает индивидуальную траекторию развития учащихся с позиций их мотивации и обучаемости (С.А. Вдовин, Г.А. Климов, В.С. Мерлин).

При различных точках зрения на понятие «индивидуальная траектория развития» всеми исследователями признается важнейшая роль педагогического сопровождения, а так же сотрудничество педагога и учащихся.

В исследовании был выработан алгоритм педагогических действий для построения индивидуальных траекторий освоения художественной культуры будущими педагогами:

1. Выявление личностных компонентов, определяющих особенности художественной культуры;
2. Определение степени проявления данных компонентов в процессе творческой проектной деятельности;
3. Разработка рекомендаций для построения индивидуальных траекторий освоения художественной культуры для студентов - участников эксперимента;
4. Сравнение уровней освоения художественной культуры, зафиксированных в начале и в конце эксперимента; анализ зафиксированных изменений, выводы.

В качестве личностных компонентов, определяющих эффективное освоение художественной культуры студентами педагогических вузов, были определены - интенсивность процесса саморазвития на основе освоения ценностей, заложенных в художественных образах, уровень мотивации на культуросотворческую деятельность и готовность к трансляции ценностей культуры учащимся.

Важно подчеркнуть, что в ходе эксперимента, в вузе была создана культуросообразная образовательная среда, направляющая студентов на достижение высокого уровня профессионального становления на основе освоения художественной культуры и дальнейшее личностное и профессиональное самосовершенствование, которое предполагает осознание себя как «человека - в культуре», а своего жизненного пути как «бытия - в культуре».

С позиций многих современных исследований, влияние среды на человека предначертано её идейным духовно-нравственным содержанием и культурой.

Важными условиями приобщения к среде в обучении, как считают современные ученые, становятся «образовательная, культурная, природная и социальная среды. Среда открыта для восприятия, она соединяет и объединяет в себе разные предметы, формы, звуки, краски, маленькие пространства и т.д. Тем самым, она позволяет организовывать специальную среду общения, создавать определенный микромир, направленный на особый разговор, творчество» (Савенкова, 2011: 44).

Внешняя среда определяется как группа «всех объектов-субъектов, не входящих в систему, изменение свойств и поведение которых влияет на изучаемую систему, а также тех объектов-субъектов, чьи свойства и поведение меняются в результате поведения системы» (Делия, 2008: 65). А. Левандовская указывает на три уровня такой среды: мегасреда, макросреда, микросреда - которые оказывают влияние на содержание подготовки будущих специалистов. Ю.С. Мануйлова показывает, что между внутривузовской и вневузовской средой нет формальных различий, только содержательные. Обязательное требование среды - это наличие определенной материально-предметной сферы, которая оказывает значительное влияние на формирование определенных личностных качеств.

Создание культуросообразной среды опирается на идеи П.А. Флоренского о влиянии культуры на личность. Об этом же говорил и Д.С. Лихачев: «Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его духовной нравственной жизни для его нравственной самодисциплины и социальности» (Лихачев, 1981: 54). Культуросообразная среда рассматривается в контексте «ее духовного содержания, которое определяется общим культурным развитием студентов, степенью развития их духовных потребностей и интересов, господствующими ценностными ориентациями» (Делия, 2008: 67).

В связи с представлениями о среде высшего учебного заведения необходимо изучить и положения об образовательной среде.

В понимании В.А. Ясвина, образовательная среда - это «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» (Ясвин, 2001: 14). Понятие «образовательная среда» представляется как родовое для понятий «семейная среда», «школьная среда» и т.п. Также она влияет и формирует определенный тип личности будущего учителя и развивает внутренний потенциал студента и свойства профессиональной личности; являясь частью макросоциума, она детерминирует развитие индивидуальности будущих педагогов; адаптацию к социальным условиям, установкам общества, динамична. Она является специально организованным пространством обучения человека, группы, отличающимся спецификой профессиональной подготовки и составом учебных групп, педагогическими технологиями обучения (Мардахаев, 2006: 22).

Исторический анализ моделей образовательной среды школ в античности показывает, что она имеет некую общую схему, в которой ядро представлено сотворчеством педагога и учащегося.

Выдающийся педагог Я.А. Коменский стремился создать образовательную среду, в которой бы «учились так идти путем единодушия, чтобы не могли расходиться друг с другом во вред себе ни на земных, ни на вечных путях и умели приводить к согласию других, разногласящих» (Коменский, 1989: 108). Другой выдающийся педагог прошлого - Ж.Ж. Руссо считал основой создания образовательной среды - опорой на природу, естественные законы бытия. Образовательная среда в педагогической системе И.Г. Песталоцци обладала качествами социально-культурной адаптации, была направлена на формирования навыков социализации и проявления личной свободы.

Отечественные педагоги уделяли значительное внимание разработке теории образовательной среды. А.С. Макаренко писал о безграничности образовательной среды: «Все воспитывает: обстоятельства, вещи, действия, поступки людей, иногда и совсем незнакомых. Собственно воспитательный процесс является лишь одним из факторов, формирующих человека воспитывает не только или не столько сам воспитатель, сколько среда, которая организуется наиболее выгодным образом» (Макаренко, 1957-Т.1: 699, 1957-Т. 4: 20).

Современные теоретики посвящают исследования классификации образовательной среды, выявлению ее факторов и принципов создания. Так, Е.А. Климов выделяет: а) социально-контактную, б) информационную, в) соматическую, г) предметную части среды. Г.А. Ковалев выделяет: а) физическое окружение, б) человеческие факторы, в) программа обучения. Н.Н. Авдеева и Г.Б. Степанова выделяют: а) характер взаимодействия между педагогом и учащимися, б) соответствие образовательно-воспитательного процесса современным программам обучения и воспитания, в) качество предметно-пространственной среды развития.

Надо также отметить, что основную информацию о среде человек получает с помощью зрения, и именно из-за этого надо уделять внимание визуальному оформлению образовательной среды. Слух так же играет огромную роль в образовательной среде, очень не мало важно, что мы слышим, находясь в данной среде. Целостность образовательной среды «организует и детерминирует восприятие отдельных элементов этой среды - восприятие целостной среды оказывается более важным, чем восприятие отдельных ее элементов» (Ясвин, 2001: 201).

Итак, образовательная среда не имеет жестких фиксированных границ, они создаются субъективно самим человеком в соответствии с его жизненными ценностями, задачами, установками, и характером его деятельности, воздействует одновременно на все органы чувств, но все равно

представляется как единое динамично-функциональное целое и выполняет единую образовательную функцию, связанную с развитием личности.

Создание образовательной среды преследует в первую очередь цель активизации духовных ценностей культуры и искусства в процессе обучения и воспитания, а также направляют педагогов на поддержку стремления учащихся к самореализации в культуротворческой деятельности.

Усиление влияния культуросообразной образовательной среды в вузе на личность возможно при следующих педагогических условиях:

- активизация процессов, направляющих личность на саморазвитие;
- осуществление поэтапного педагогического сопровождения, учитывающего разделение функциональных обязанностей между преподавателем и студентам, а так же формирование общей цели, задачи, мотива;
- опора на принципы личностно ориентированного подхода и концепции культуросообразного образования (Л.В. Школяр и др.) и диалога культур (В.С. Библер и др.).

В рамках создания культуросообразной образовательной среды в эксперименте усиливалось значение научно-методического сообщества преподавателей и студентов (о роли коллективной творческой деятельности см. п. 1.2.), которое опирается:

- На изменение педагогического сознания на основе обращения к идеям педагогической поддержки;
- выработку единой стратегии духовно-нравственного и эстетического воспитания в культуросообразной образовательной среде вуза;
- проведение независимого педагогического мониторинга результатов реализации педагогической модели освоения художественной культуры будущих учителей.

Таким образом, научно-методическое сообщество позволяет усилить влияние образовательной среды и получить эталонные представления, становящиеся одним из фундаментов профессионального становления.

Как показывают результаты опытно-экспериментальной работы, активность научно-методического сообщества оказала эффективное влияние на процесс профессионального становления студентов. Все это подтверждают и срезы психологических исследований, проведенных в рамках эксперимента.

В диаграмме 2 отражено соотношение потребности в освоении художественной культуры в начале эксперимента и конце, что также отражающая эффективность внедряемой модели.

Среди других возможностей в организации профессиональной подготовки учителей на основе активизации развивающего потенциала освоения художественной культуры можно назвать опору на ресурсы внеаудиторных занятий, что включают следующие дидактические цели [Семущина, Ярошенко, 2001: 206]:

- закрепление, углубление, систематизация знаний, полученных во время внеаудиторных занятий, самостоятельное овладение новым учебным материалом;
- формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда, а так же формирование профессиональных умений;
- мотивирование регулярной целенаправленной работы по освоению специальности и развитие самостоятельности мышления;
- формирование волевых черт характера, способности самоорганизации;
- овладение технологическим учебным инструментарием.

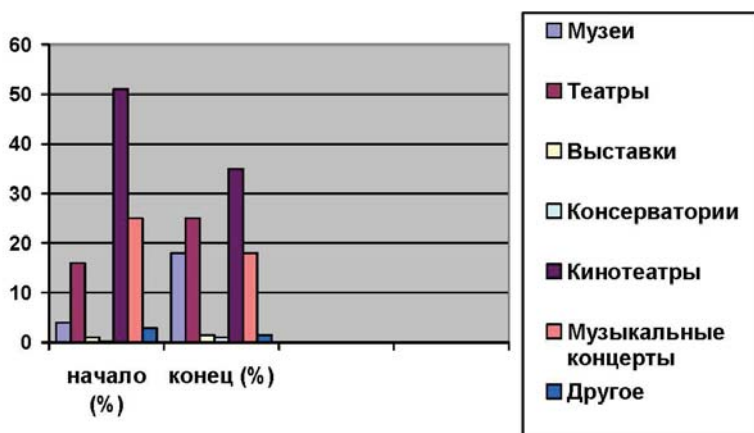


Диаграмма 1 Характеристика уровня культурного досуга будущих педагогов (в %)

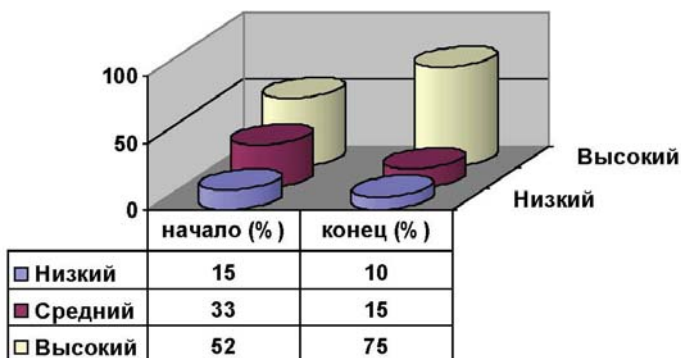


Диаграмма 2. Рост уровня потребности в освоении художественной культуры студентами педагогических вузов в ходе эксперимента (в %)

Внеаудиторные занятия представляют собой логическое продолжение аудиторных занятий, которые проводятся по заданию преподавателя. Он инструктирует студентов, устанавливая сроки выполнения задания или проекта. Роль внеаудиторных занятий возрастает в настоящее время, когда перед вузами поставлена задача формирования у студентов потребности к постоянному самообразованию, предполагающему развитую способность к самостоятельной познавательной деятельности.

Кроме того, мы выделяем необходимость в образовательном процессе вуза:

- развития творческой активности и художественного восприятия;
- поддержку направленности на развитие ценностно-смысловой сферы студентов;
- формирование мотивации на творческую самореализацию и освоение художественной культуры.

В целом, можно заключить, что реализация педагогической модели позволяет оптимизировать профессиональную подготовку будущих учителей, так как возникает возможность активизировать и развить следующие основные качества, необходимые для профессиональной и личностной самореализации будущих учителей:

- коммуникативность,
- развитие творческого мышления,
- навыки самоанализа, самоконтроля,
- познавательный интерес,
- способность к обобщению и синтезу знаний,
- мотивация к постоянному самосовершенствованию, расширение культурного кругозора,
- повышение уровня овладения профессионально значимыми знаниями и компетенциями,
- адекватная самооценка,

- способность к выстраиванию субъект-субъектных отношений в образовательном процессе,
- творческая активность,
- осознание нравственно-эстетических идеалов,
- готовность к их трансляции учащимся.

2.2. Дидактическое обеспечение реализации педагогической модели. Методические рекомендации

В предыдущем параграфе были раскрыты педагогические условия реализации модели, разработка которой была основной целью данного исследования.

Опытно-экспериментальная работа по апробации педагогической модели освоения художественной культуры у будущих учителей происходила в три этапа:

I этап (2007-2009) теоретико-поисковый. Анализ и изучение отечественной и зарубежной психолого-педагогической, философской, культурологической, искусствоведческой литературы по теме исследования. Результатом данного этапа стало предположение о необходимости педагогически организованного процесса освоении художественной культуры в учреждениях высшего профессионального образования.

II этап (2009-2012) опытно-экспериментальный. Определены теоретические основания разработки педагогической модели освоения художественной культуры будущего учителя. Выделены факторы его эффективного протекания в современных условиях. Раскрыты принципы реализации данной модели. Сформулирована гипотеза и задачи научной работы. Начата апробация модели в практике различных образовательных учреждений. Опытно-экспериментальные исследования состоял из трех этапов: 1) определение теоретических положений исследований; 2) проведение констатирующего эксперимента; 3) проведение формирующего эксперимента.

III этап (2012-2013) теоретико-обобщающий. Завершение эксперимента. Обработка и анализ полученных результатов опытно-экспериментального исследования, систематизация и интерпретация полученных данных, оформление научного исследования.

Данные теоретические положения были апробированы в ходе опытно-экспериментальной работы в течение 7 лет.

Констатирующей эксперимент был связан с разработкой диагностического блока модели освоения художественной культуры в профессиональной подготовке современного учителя.

Участники эксперимента были разделены на две группы. Это позволило сделать результаты более валидными и доказать эффективность разработанной модели.

Экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы составили 300 студентов (150 из них составили контрольную группу, 150 - экспериментальную).

К эксперименту были привлечены такие вузы, как Московский педагогический государственный университет, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова. На формирующем этапе эксперимента были подключены студенты Московского государственного университета дизайна и технологий, Московской государственной академии хореографии, Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, Российской Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации - Московского института дополнительного профессионального образования.

Главным образом, работа велась со студентами, проходящими подготовку на кафедрах психологии и педагогике.

В связи с необходимостью более глубоко и обстоятельного мониторинга эффективности предлагаемой модели и ее дидактического обеспечения (в частности, профессиограммы и педагогической технологии творческого развития) к эксперименту были привлечены преподаватели

педагогических вузов гг. Москвы и Ульяновска. Особую благодарность следуют выразить кандидату педагогических наук Е.П. Олесиной и доктору педагогических наук, декану педагогического факультета Ульяновского государственного педагогического университета И.В. Арябкиной, чьи рекомендации и замечания были учтены при разработке модели и других направлений исследования.

В ходе эксперимента было разработано и апробировано дидактическое обеспечение реализации педагогической модели. Оно включает профессиограмму, педагогическую технологию, систему занятий, направленных на освоение художественной культуры будущего учителя, различные задания (в том, числе на основе метода проектов) и т.д. Были апробированы и авторские спецкурсы «Освоение художественной культуры в профессиональном становлении современного учителя» и «Художественная картина мира: традиции и современные подходы», а так же цикл лекций для дистанционного обучения.

В качестве диагностических методик в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах использовались: теоретическое моделирование; педагогическое наблюдение; исследовательская беседа; анкетирование; мониторинг; метод экспериментальных творческих заданий; анализ творческих и проектных работ студентов; методы математической статистики; анализ и обобщение результатов эксперимента.

В исследовании были выделены ведущие критерии педагогической модели. Среди них:

- познавательный критерий. Он предполагает реализацию следующих педагогических направлений: расширение научного и культурного кругозора, обогащение знаний по эстетике, культурологии, искусствоведению, истории;

- творчески-развивающий критерий: деловые игры, занятия-экскурсии, интервью и др. инновационные формы занятий, круглые столы, семинары, конференции, проектные задания;

- практический критерий. Включает проведение психолого-педагогических тренингов, дискуссий, выполнение творческих заданий, развивающих мотивацию на творческую самореализацию и повышение уровня освоения художественной культуры.

В исследовании было принято за основу методологическое положение о том, что процесс подготовки педагога в вузе включает не только овладение студентом определенной совокупностью знаний, умений и навыков, но и становление активной жизненной позиции, личностное самосовершенствование, формирование таких профессионально важных качеств, как ответственность, толерантность самокритичность и т.п.

Именно поэтому важной частью в подготовке будущего учителя является «Профессиограмма», которая, как правило, представляет собой комплекс требований, необходимых для «идеального» работника, занимающего ту или иную должность. Она показывает особенности профессии, раскрывает специфику профессионального труда и требований, которые предъявляются к человеку.

Вопросам профессиограммы и особенностей педагогической деятельности посвящены труды В.П. Беспалько, Л.С. Выготский, М.В. Заборовская, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, П.Д. Павленок, М.И. Потапова, Г.И. Спиридонова, Е.И. Холостов А.И. Щербаков и др.

Профессиональным становлением педагога и его воздействием на учащихся личными примерами занимались В.А. Богданов, И.П. Иванов, И.Ф. Исаев, Н.К. Крупская, В.А. Слостенин, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский и др.

В исследованиях И.А. Зимней рассматриваются вопросы составления профессиограммы педагога. Ученый выделяет три основных требования:

профессиональную компетентность, гуманистическую направленность и межличностные отношения, и понимает данный термин как идеальную модель «учителя, преподавателя, классного руководителя, педагога, образец, эталон, в котором представлены:

- основные качества личности, которыми должен обладать учитель;
- знания, умения, навыки для выполнения функций учителя» (Зимняя, 2006).

Другую структуру профессионально-значимых качеств личности и умений учителя рассматривает В.А. Крутецкий (1986: 322-333), выделяя:

- мировоззрение личности;
- положительное отношение к педагогической деятельности;
- педагогические способности;
- профессионально-педагогические знания, умения и навыки.

Профессиограмма - это «одна из резервных возможностей повышения активности студентов по отношению к овладеваемой профессии, с другой стороны, профессиограмма учителя - документ, в котором дана полная квалификационная характеристика учителя с позиций требований, предъявляемых к его знаниям, умениям и навыкам, к его личности, способностям, психофизиологическим возможностям и уровню подготовки» (Леонтьев, 1996: 18). Следовательно, профессиограмма есть некий перечень требований, предъявляемых к личности, ее способностям, и психолого-физическим возможностям, педагогическому мастерству.



Схема 8. Структурные компоненты профессиограммы учителя

Для любой профессиограммы М.В. Заборовекая, М.И. Потапова, Г.И. Спиридонова выделяют два основных компонента:

- 1) перечень качеств, необходимых для данной профессии;
- 2) перечень качеств, которые мешают успешному осуществлению данной профессиональной деятельности.

Методик изучения профессиональной деятельности и измерения оценки качеств достаточно много. К примеру: сбор эмпирических данных (изучение документов, опрос, наблюдение) их анализ; личностный опросник Р. Кеттела; методика для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реан и В.А. Якунин, модифицированный Н.Ц. Бадмаевой; методика исследования социального интеллекта Д. Гилфорда; тестовая батарея Векслера (выявляющая особенности и уровень интеллекта); диагностика когнитивно-деятельностного стиля Л. Ребекка; методика Равена (исследование невербального интеллекта, изучение логичности мышления); методика «оперативная память»; методика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; корректурная проба Бурдона; методика диагностики межличностных отношений (для исследования представлений о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах) и другие.

При разработке профессиограммы учитывался федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

В результате длительного наблюдения, анализа становления и формирования профессиональных качеств студентов исследуемых вузов нами были выделены следующие *составляющие профессиограммы в профессиональной подготовке современного учителя:*

1. *Объективные данные о художественной культуре будущих учителей;*

2. *Признаки профессии:*

а) доминирующий способ мышления - творчески-адаптационный, позволяющий интерпретировать разнообразные ситуации, адаптироваться к обстоятельствам и другим людям, находить новые пути решения задач, реализовывать возникающие идеи;

б) область профессиональной компетенции - когнитивная, творчески-развивающая, мотивационная, компетентностная, рефлексивная, интеллектуальная, эвристическая, социально-экономическая, здоровьесберегающая, художественно культурная, социально культурная, социальная зрелость;

в) высокий уровень коммуникативной культуры - способность к заинтересованному отношению к коллегам и учащимся (общение требует наличия доброжелательности, внимательности и наблюдательности, большой выдержки, терпения, настойчивости, тактичности, чуткости), способность к продуктивному общению, способность слышать и прислушиваться к мнению других;

г) высокий уровень профессионально-личностного интереса;

3. *Доминирующие виды деятельности в данной профессии* (продуктивное общение, формирование коллектива, воспитательная деятельность, культуротворческая деятельность и т.п.);

4. *Личностные качества*, способствующие успешной профессиональной деятельности (мотивация на профессиональную деятельность, культура общения, способность к продуктивному общению, способность к рациональному целеполаганию, толерантность, адекватная самооценка, высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, открытость к личностному и профессиональному росту);

5. *Качества, препятствующие успешному осуществлению данной профессиональной деятельности* (отсутствие стремления к осуществлению непрерывного самообразования, неадекватная самооценка, неспособность к продуктивному взаимодействию в процессе творческой деятельности, низкий интеллект, неразвитое толерантное сознание, слабая память, неразвитые коммуникативные навыки, незрелость и невротичность личности, эмоциональная неустойчивость, неустойчивость внимания, слабая социальная рефлексивность, отсутствие или чрезмерное развитие эмпатии, низкая самоорганизованность, низкая работоспособность);

6. *Области практического применения профессиональных знаний*, полученных в процессе обучения (Средние и высшие образовательные учреждения, методические центры, учреждения дополнительного образования, научно исследовательские институты и т.д.).

Разработанная профессиограмма позволяет системно рассмотреть динамику профессионального развития будущих учителей и, в частности, уровни освоения художественной культуры. Данная профессиограмма была предложена преподавателям из таких вузов, как Московский Педагогический Государственный Университет, Московский Государственный Университет Дизайна и Технологий, Московская Государственная Академия Хореографии, Высшей Школы Социально-Управленческого Консалтинга, Евразийский Открытый Институт и получила

их одобрение как эффективная критериальная психолого-педагогическая система оценивания уровня овладения профессией учителя, но также были сделаны замечания, которые были учтены в доработке содержания профессиограммы в профессиональной подготовке современного учителя и в направлении усиления качеств, отражающих высокий уровень освоения художественной культуры студентов педагогических вузов.

Данная профессиограмма позволила осуществлять объективную мониторинговую экспертизу овладения профессией.

Эти принципы представляют собой единую систему, раскрывающую творческий потенциал личности в образовательной среде педагогического вуза, когда каждый элемент способствует развитию у студентов познавательных интересов, стимулируя их на повышение культурного уровня, творческой активности, создает атмосферу радостного, целостного творческого труда.

Одним из важных направлений повышения эффективности обучения, в целом, и процесса активизации развивающего потенциала освоения художественной культуры, в частности, являются разработка и внедрение новых педагогических технологий, которые понимаются как «строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий».

Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов.

В этом состоит отличие педагогической технологии от методики преподавания и воспитательной работы» (Сластенин, Исаев, Шиянов, 2002: 407). Она, в понимании В.В. Юдина [2007: с. 42], относится к области педагогики и представляется системой теоретических положений и

рекомендаций, позволяющих реализовать технологический подход к анализу и проектированию педагогического процесса.

Ученые считают, что педагогическая технология - это «содержательно-организационный компонент учебно-воспитательного процесса» (Делия, 2008: 223). Другую дефиницию предлагает Е.С. Рапацевич: «совокупность форм, методов, приемов и средств передачи социального опыта, а так же техническое оснащение этого процесса» (Рапацевич, 2006: 787).

Педагогическая технология связана с теорией и с практикой образования, а также имеет функции проектирования и конструирования педагогического процесса. Технология включает себя как теоретические, так и практические знания и «определяет структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся. Этим технология отличается от методической разработки, в то время как технологическая проектировка ведет к высокой стабильности успехов в ходе реализации ее каждым учителем» (Левина, 2001: 14). Она соединяет науку и практику и обращена к личностям педагога и воспитанника.

Идеи педагогической технологизации не новы. Еще основатель педагогики Я.А. Коменский полагал, что «можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментом, только при этом условии его работа будет высоко результативной, а место учителя - самым лучшим местом под солнцем» (Коменский, 1982: 199).

Концепцию технологизации «педагогического дела» в 1929 году высказывал А.С. Макаренко: «каждый воспитанный нами человек - это продукт нашего педагогического производства» (Макаренко, 1983-1986: 465).

Педагогические технологии изучались в работах таких ученых, как Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, П.Я. Гальперин, Э.Н. Короткова, Н.Е. Щуркова, технологии интегрированного обучения в художественном образовании занималась Л.Г.Савенкова.

Можно отметить, что создается впечатление, будто теория, методика воспитания и образование смещается в прошлое, а все замещает технология. Специалист в этой области Н.Е. Щуркова утверждает, что это не так «...педагогическая технология не замещает двух важнейших научных дисциплин, однако производит рассмотрение и разработку тех же вопросов на другом уровне», и изучение педагогической технологии «предполагает предварительное ознакомление с теорией и методикой воспитания», так как некоторые проблемы данного направления и «кажутся непонятными именно в силу теоретической либо методической неподготовленности будущего педагога» (Щуркова, 2002: 208).

Наиболее активно понятие «педагогическая технология» в образовательной практике развивает Г.К. Селевко.

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике этот исследователь употребляет на трех иерархических соподчиненных уровнях:

1) **Общепедагогический уровень** (общепедагогическая технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Можно отметить, что педагогическая технология синонимична педагогической системе в которую включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса).

2) **Частнометодический уровень** (частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика»).

3) **Локальный уровень** (локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса - модулей, решение частных дидактических и воспитательных задач таких как технология отдельных видов деятельности, технология урока, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Исследователь различает также «технологические микроструктуры: приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс)» (Селевко, 1998: 15).

Другой подход выделяет четыре уровня образовательных технологий [Педагогические технологии, 2009: 4]:

- метатехнологии (общепедагогические технологии, окружающие весь образовательный процесс и опирающиеся в области искусства на технологии культуросообразности, развивающего обучения);
- макротехнологии (технологии творчески-продуктивной деятельности, интегративные технологии)
- мезотехнологии (технологии игровые, проектные, мыслительной деятельности)
- микротехнологии (например, технологии моделирования из бумаги создания акварельного рисунка, бисероплетение)

Систематизация различных подходов дает выделить наиболее характерные признаки в педагогических технологиях:

- совокупность основных методов направленных на достижение цели;
- программа, последовательно реализуемая на практике;
- совокупность действий, инструментально обеспечивающих получение прогнозируемого результата;
- четкость и определенность в фиксации результата, наличие критериев его достижения;
- пошаговая и формализованная структура (алгоритм) деятельности обучаемого, являющиеся непосредственным фактором, определяющим образовательный результат. Следовательно, важно иметь пошаговый алгоритм студента [В.В. Юдин, 2007: 43];
- условия и границы реализуемости технологии, определяющие требования к исходному состоянию студента и масштаб технологии.

Структура педагогической технологии [Данилов Д.А., Товарищева Ф.Д., Николаев А.М., 2012] включает:

- содержательная часть обучения (цели обучения, содержание учебного материала);
- концептуальная основа (опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей);
- процессуальная часть педагогического процесса (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности, методы и формы работы педагога, диагностика учебного процесса).

Выделены основные критерии технологичности [Данилов Д.А., Товарищева Ф.Д., Николаев А.М., 2012]:

- концептуальность (каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию);
- системность (должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью);
- управляемость (предполагает возможность диагностического целеполагания, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов);
- эффективность (современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и могут быть эффективными по результатам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения);
- воспроизводимость (дает возможность применения педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами).

В процессе исследования была разработана педагогическая технология, позволяющая оптимизировать процесс профессиональной подготовки будущих учителей в вузах. За основу при создании данной технологии были

взяты методологические положения о необходимости мобилизации творческого потенциала личности. В этом случае особую роль играет освоение выразительных средств языка искусства.

Именно искусство позволяет приобщить человека к духовным ценностям через собственный внутренний опыт, через личное эмоционально-чувственное переживание, через активизацию всех структур сознания.

Согласно идеям А.В. Бакушинского, искусство представляет собой организованную действительность, это означает, что освоение его ценностей и образов должно происходить в целостном фундаментальном образовательном процессе, в котором все компоненты развития личности взаимосвязаны.

Данная технология является одним из важнейших дидактических механизмов реализации педагогической модели и соотносится с ее основными компонентами в выделенных направлениях педагогической работы.

На занятиях, организованных на основе данной технологии, студенты получают возможность развить в себе различные навыки, необходимые не только для дальнейшей профессиональной деятельности, но также и личностного роста - прежде всего это касается навыков коммуникации.

Кроме того, взаимодействие разных видов деятельности (выполнение творческих заданий, проектной, информационной, коммуникативной) создает условия для эффективного профессионального становления будущего учителя и стимулирования его творческой активности (Лазарев, 2013: 206-211 - приложение 7-9).

Технология освоения художественной культуры будущими педагогами

<p>Методологические основы: диалогичность процесса освоения художественной культуры, взаимодействие принципов личностно-ориентированного и деятельностного подходов, целостность, фундаментальность и проблематизация содержания занятий, разнообразие форм их проведения, системность творческих заданий</p>
<p>Психолого-физиологические основы: теоретические положения о значимых видах деятельности и целостности восприятия, данные психологии о возрастных и индивидуальных особенностях личности</p>
<p>Педагогические основы: подходы к освоению ценностей художественной культуры и развития навыков ее восприятия (А.С. Бакушинский, М.М. Бахтин, Д.Б. Кабалевский), исследования структуры и особенностей художественной культуры (М.С. Каган, Ю.М. Лотман), теории проектных методов</p>
<p>Педагогические условия: опора на опыт восприятия художественной культуры; осуществление развития студента на основе формирования целостной, устойчивой художественной картины мира; активизация раскрытия творческого потенциала личности в процессе самостоятельной творческой и проектной деятельности, результаты которой могут быть реализованы в педагогической практике</p>
<p>Особенности технологии: осознание значимости освоения художественной культуры для профессионального становления происходит в процессе восприятия произведений искусства и изучения этапов движения художественной культуры; освоение выразительных возможностей языка искусства осуществляется в результате самостоятельной творческой и проектной деятельности в разнообразных формах занятий («путешествие в прошлое», «интервью», «видеопрезентационные проекты» и др.)</p>

Психолого-педагогические задачи: развитие эмоциональности, ассоциативности, целостности восприятия произведений искусства и др.

Этапы освоения художественной культуры:

1. Открытие выразительных возможностей художественных образов и их влияния на личностное и профессиональное становление.
2. Освоение знаний о художественных средствах и приемах, движении мировой художественной культуры, ее национальных, социально-культурных и региональных особенностях.
3. Развитие культурного и эстетического опыта, эстетического сознания, художественного восприятия, готовности к трансляции ценностей, заложенных в произведениях искусства, учащимся.
4. Проявления творческой деятельности в процессе педагогической практики и на занятиях в вузе.

Принципы организации занятий:

1. Развитие творческой активности и навыков художественного восприятия.
2. Формирования мотивации на освоение художественной культуры и творческую самореализацию в трансляции ее ценностей учащимся.
3. Проблематизация содержания занятий, опора на творческие и проектные задания.
4. Анализ своей деятельности в форме конструктивного диалога (дискуссии, диспуты, «круглые столы») и презентаций выполненных проектов.

Направления педагогической работы:

- расширение культурного кругозора, обогащение знаний по эстетике, культурологии, искусствоведению, истории в ходе занятий, экскурсий и др.;
- проведение психолого-педагогических тренингов, дискуссий, выполнение творческих заданий, развивающих мотивацию на творческую самореализацию и повышение уровня профессионального становления на

основе освоения художественной культуры,

- деловые игры, занятия-экскурсии, интервью и др. инновационные формы занятий, научно-практические конференции, проектные задания;

- использование разработанной профиограммы для выявления возможностей обновления содержания занятий, привлечение ресурсов внеаудиторных занятий, инновационные подходы к профессиональному становлению студентов;

- акцент на диалогизацию образовательного процесса, письменные формы отчетов, педагогические беседы, дистанционные методы обучения;

- отслеживание индивидуальных траекторий профессионального становления студентов на основе освоение художественной культуры.

Результаты активного внедрения технологии в образовательный процесс: развитие эмоциональности, целостности, структурности, апперцепции, социально-культурной идентичности, качеств саморегуляции и децентрации, осмысленности художественного восприятия, повышение качества знаний, формирование ключевых компетенций педагогической профессии, формирование целевых установок

Одной из важных составляющих данной технологии является разнообразие форм организации занятий. Как показал эксперимент, наиболее эффективными формами занятий в процессе освоения художественной культуры студентов являются Круглые столы, на которых обсуждаются различные темы, решенные на основе метода проектов, а также такая опора на такие принципы, как проблематизация, целеполагание, планирование, прогнозирование, рефлексия и самоанализ.

Согласно исследованиям последних лет, проектный метод позволяет [Чирва, 2009]:

- научить студентов самостоятельно, критически мыслить и размышлять, опираясь на знания фактов, закономерностей науки,

делать обоснованные выводы, а так же принимать самостоятельные аргументированные решения;

- овладеть навыками исследовательской деятельности и научиться работать в команде, выполняя разные социальные роли;

- анализировать и синтезировать найденную или полученную информацию, а так же оценивать значимость продукт проектной деятельности.

В эксперименте студентам предлагались следующие темы проектов:

1. Художественная культура и художественное образование в России и Европе
2. Насекомые-архитекторы
3. Система государственно-общественного управления художественной культуры в России
4. Современная литература и ее мировое значение в мире
5. Виртуальные экскурсии по Москве для старшеклассников
6. Взаимосвязь искусств в художественном развитии России XIX-XX вв.
7. Художественная картина мира искусства в XIX-XX вв.
8. Художественная культура эпохи Средневековья
9. Художественная культура эпохи Возрождения
10. Художественная культура эпохи Просвещения и Новейшего времени
11. Генезис и развитие Московского Кремля
12. Музыка природы: интегрированные занятия по биологии и музыке.
13. Семь чудес света
14. Архитектурные теоретики эпохи Возрождения. Проекты идеальных городов.
15. Архитектура и культура церквей России.
16. Роль живописи в художественной культуре России и Европы

17. Историческая динамика развития художественной культуры
18. Русское декоративно-прикладное искусство: его роль в системе народного искусства, памятники русского, декоративно-прикладного искусства
19. Выдающиеся мыслители художественной культуры
20. Художественная культура как феномен искусства

Можно отметить, что тема могла быть предложена и самими студентами, что давало возможность самовыражения и повышения познавательного интереса обучающихся. Если студенты выбирали тему самостоятельно, то подчеркивалось, что она должна быть проблемной, так же они должны были аргументировать свой выбор. Для творческой продуктивной деятельности ход работы над проектами в группах был организован в диалоговом пространстве, в котором общение осуществлялось доброжелательно и конструктивно. Обязательной частью при защите проекта является подготовка наглядного материала, фото или видео слайдов, презентации.

Эксперимент показал, что проведение круглых столов предоставляет площадку для дискуссии и сочетает в себе ведение исследовательской деятельности и активизацию знаний студентов. Целью круглого стола становится обучение открытому высказыванию, эстетическому суждению о той или иной проблеме. В дальнейшем студентам необходимо сформулировать общий вывод или четко разграничить разные позиции сторон. Организация круглых столов дает возможность более глубокого анализа по предлагаемой теме, на основе не только учебного материала, но и знаний из других смежных дисциплин. Участники должны хорошо ориентироваться в обсуждаемой теме. В процессе проведения круглых столов решаются разнообразные задачи, направленные на формирование эмоционально-эстетического восприятия художественной культуры и сопоставление эстетических концепций. Участниками круглых столов

являются студенты, преподаватели, специалисты практики. Круглый стол не только позволяет работать над воспитанием, но и помогает выявлять организаторские и лидерские качества у студентов.

В исследовании были выделены следующие этапы подготовки круглых столов:

1. Выбор темы. Осуществляется с ориентацией на направления научной работы или проходящего материала с обоснованием необходимости ее обсуждения и разработки. Впоследствии данная тема прорабатывается более подробно.

2. Выбор ведущего, который должен быть компетентен и обладать такими качествами, как, коммуникабельность, артистичность, чувством такта, интеллигентность.

3. Подбор участников и экспертов. Суть любого Круглого стола заключается в осуществлении попытки мозгового штурма по определенной проблеме. Вследствие этого необходимо собрать в одном месте людей, обладающих знаниями по проблеме - эксперты или специалисты. Необходимо обозначить экспертов, которые смогли бы дать квалифицированные ответы на вопросы, которые возникают в рамках обсуждения заявленной темы. Формирование группы участников предусматривает дифференцированный подход.

4. Создание атмосферы в ходе проведения мероприятия должно быть, как правило, без напряжения и психологического дискомфорта, работа преподавателя направлена на создание непринужденного общения. Свободная атмосфера общения, используемая во время проведения мероприятия, способствует более активной работы студентов и сплочению коллектива. Правильно подобранная тематика позволит расширить кругозор, мировоззрение, познакомиться с наиболее актуальными проблемами сегодняшнего дня, пробудить интерес к науке и знаниям.

Приведем пример проведения нескольких круглых столов.

Круглый стол 1.

Тема: Возрождение духовности русской культуры.

Цель:

- знакомство с понятиями культура, художественная культура, духовность и их роль в современной жизни;
- формирование эмоционально-эстетического восприятия художественной культуры;
- анализ влияния памятников культуры на самосознание современного человека.

Участники: студенты двух трех групп, преподаватели специальных и общеобразовательных дисциплин, работники искусства и культуры.

Подготовительный этап:

- Подготовка студенческой выставки декоративно-прикладного искусства
- Оформление стенда «Русская икона»

Этапы проведения круглого стола:

1. *Вступительное слово ведущего:* «Россия - наша родина»
2. *Доклад студентов:* «Понятие художественной культуры в духовности и в современном мире»
3. *Выступление преподавателя по психологии:* «Духовность России»
4. *Выступление студентов:* «Есть ли место духовности в современном мире?»
5. *Выступление преподавателя по педагогике:* «Русская икона как символ русской культуры, духовности»
6. *Выступление преподавателя по культурологии:* «Русский характер и духовность в произведениях русской классики»
7. *Доклад студентов:* «Возрождение культурного наследия России»
8. *Обсуждение докладов*

9. *Выступления студентов:* «В чем проявляется возрождение духовности русской культуры?»

10. *Выступление преподавателя по культурологии:* «Духовность в каждом из нас»

11. *Заключительное слово ведущего:* «Россия в сердце моем»

Круглый стол 2.

Тема круглого стола: Художественная культура нашего города и архитектурная летопись.

Цель:

- Анализ современного состояния памятников архитектуры вашего города и области;

- Изучение художественной культуры вашего города.

Участники: студенты двух трех групп, преподаватели специальных и общеобразовательных дисциплин, работники искусства и культуры.

Подготовительный этап:

- Знакомство с архитектурными и историческими памятниками вашего города (экскурсия) и подготовка докладов по истории памятников архитектуры

- Знакомство с художественной культурой вашего города (экскурсия) и подготовка докладов

- Подготовка наглядного материала: презентации, фотографии и т.д.

Этапы проведения круглого стола:

1. *Вступительное слово ведущего:* «Без прошлого нет настоящего»

2. *Выступление преподавателей по специализации:* «Проблема сохранения исторического наследия России»

3. *Выступление студентов:* «Проблема реставрации городской застройки»

4. *Доклад студентов:* «Улицы города»

5. Доклад студентов: «Памятники архитектуры в условиях современной жизни»

6. Доклад студентов: «Художественная культура наших музеев»

7. Обсуждение доклада и выступлений участников

8. Заключение ведущего: Выводы по выработке общей стратегии решения проблем.

Освоение художественной культуры студентов предполагает активизацию творческого мышления, самостоятельность при анализе различных точек зрения на решение обсуждаемых вопросов. К каждому занятию предполагается конспектирование отдельных страниц первоисточников по обсуждаемой теме, поскольку требуется не большой объем конспектов, а усиленная духовная работа над осмыслением и переживанием прочитанного.

Студентам рекомендуется вести дневник, включающий цитаты, которые, по их мнению, раскрывают сущность и содержание основных вопросов, также они могут выписывать различные факты, касающиеся тех или иных произведений искусства, культурных эпох и т.д. Также необходимо в дневнике фиксировать собственные мысли, возникающие в результате свободного размышления и переживания образов, заключенных в произведениях.

В эксперименте были апробированы формы занятий, которые способствуют самореализации студентов, позволяя адаптировать материал, формировать базовые понятия, и полученные ими данные использовать в художественно творческой деятельности, направленной на расширение кругозора и развития интеллекта.

Например:

1. Занятие «Путешествие в прошлое». Позволяет разнообразить вид учебной деятельности. Присутствует момент соревнования, что делает изучаемый материал интересным и доступным для осмысления и

понимания. Так же на таком занятии происходит развитие воображения, обогащение чувств. Знания, полученные на занятии в процессе художественно творческой деятельности, становятся личностно-значимыми.

Приведем описание одного из занятий:

Тема. Сопоставление культурных традиций Древней Греции и Египта.

Подготовительный этап. Изучение материала по культуре и искусству Древней Греции и Египта.

Этапы проведения.

- Вступительное слово преподавателя
- Выбор группы экспертов
- Организация двух мастерских греческой и египетской
- Выдача заказчикам задание на проектирование с указанием социального положения заказчиков и оформление внутри.
- Каждая группа разрабатывает: план дома, фасад дома и интерьер дома.
- Презентация готового проекта - изложение идей проекта с обоснованием выбранного решения
- Обсуждение проекта группы (самоанализ) и их соперниками.
- Оценка проектов экспертами и заказчиками.
- Сопоставление результатов проектирования, выявление исторических, архитектурных и художественных неточностей.
- Заключительное слово преподавателя.

2. Занятие «Интервью». Беседа является неотъемлемой частью работы учителя. Использование такого типа занятия предполагает диалог преподавателя с обучающимися по заданной теме. На таких занятиях студенты учатся отвечать на поставленные вопросы грамотно, лаконично и четко их формулировать. Подготовка и проведения занятия мотивирует студентов к дальнейшему познанию предмета, способствует углублению знаний в результате работы с различными дополнительными источниками.

3. Видеопрезентационное занятие. Использование видеофильмов, презентаций помогает развитию различных сторон психической деятельности студентов и прежде всего таких, как внимание и память. Получение информации через визуальные образы, слуховое, моторное восприятие являются очень важными факторами оптимизации образовательного процесса. Активизация мыслительной и речевой деятельности студентов развивает их интерес к изучаемому вопросу, помогает лучшему усвоению материала, углублению знаний. Немаловажен тот факт, что студенты в ходе такого занятия получают удовольствие от общения.

Также были апробированы различные формы занятий, которые способствуют повышению мотивации на освоение художественной культуры и одновременно направляют студентов на осознание значимости трансляции ее ценностей учащимся. Занятие проводится в несколько этапов: 1) подготовительный этап (самостоятельное изучение студентами дополнительных материалов по предлагаемой тематике); 2) организационный этап; 3) презентационный этап; 4) этап экспертной оценки; 5) завершающий этап (обсуждение, рекомендации по корректировке и улучшению выполнения проекта или творческого задания).

На занятиях эффективно использование наглядного (в частности в виде медиа-презентации) изложения учебного материала, что содействует развитию художественного восприятия студентов. Получение информации через визуальные образы активизирует мыслительную и речевую деятельность студентов, способствуя их интересу к той или иной эпохе художественной культуры, углубляя тем самым знания и расширяя культурный кругозор.

В целом, разработанное дидактическое обеспечение реализации педагогической модели, включающее профессиограмму, педагогическую технологию и др., позволяет решать общеразвивающие задачи в процессе

профессионального становления будущих учителей, учитывать индивидуальные траектории профессионального и личного развития, повышать уровень освоения художественной культуры, что является одной из основных целей эксперимента.

В ходе целостного применения разработанных дидактических механизмов, студент постепенно становится не объектом педагогического воздействия, а соратником, партнером, обладающим хорошо развитой мотивацией на саморазвитие и самореализацию, готового транслировать духовные и эстетические ценности, хранящиеся в произведениях искусства, направлять уже своих учеников на культуротворчество и осознанную событийную жизнедеятельность.

2.3. Динамика уровней профессионального становления студентов-участников эксперимента

Мониторинг эффективности разработанной педагогической модели происходил на основе выделенных критериев и их основных показателей.

Для теоретического обоснования данных критериев были использованы следующие положения.

1. Построение критерия представляет собой выбор подходящей функции от результатов наблюдений, которая служит для выявления меры расхождения между эмпирическими значениями и гипотетическими.

2. У статистических критериев для проверки гипотезы имеется алгоритмическая единая логическая схема [13]: Выдвижение гипотезы H_0 → Выбор критерия → Задание критической статистики → Нахождение области принятия гипотезы H_0 → Определение наблюдаемого значения критической статистики → Принятие H_0 или альтернативной гипотезы H_1 .

3. Критерии делятся на две группы:

- непараметрические критерии (Q-критерий Розенбаума, U-критерий Манна-Уитни, критерий Уилкоксона, критерий Пирсона, критерий Колмогорова-Смирнова);
- параметрические критерии (критерий Стьюдента, критерий Фишера, критерий отношения правдоподобия, критерий Романовского).

На основании этих положений были выделены критерии освоения художественной культуры, а также обоснованы их показатели (см. п. 2.2.).

Рассмотрим динамику профессионального становления покритериально.

Познавательный критерий. В экспериментальной работе для выявления познавательного уровня студентов к учебной деятельности были использованы следующие диагностики: когнитивно-деятельностного стиля Л. Ребекка (Лазарев, 2013: 180-188 - приложение 1), учебной мотивации студентов А.А. Реан и В.А. Якунин, модифицированный Н.Ц. Бадмаевой (Лазарев, 2013: 189-192 - приложение 2), методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожана (Лазарев, 2013: 198-201 - приложение 5).

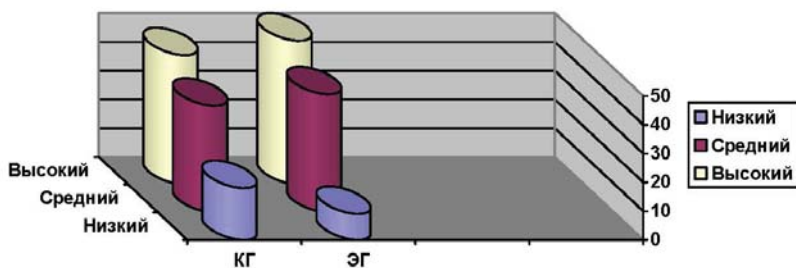


Диаграмма 3. Познавательный критерий профессионального становления студентов в динамике (в %)

Анализируя диаграмму, мы видим, что познавательность сильно выражена 45 % КГ и 50 % ЭГ. Средний показатель у 37 % КГ и 41 % ЭГ. Низкий показатель отмечается у 18 % КГ и 9 % ЭГ.

Творчески-развивающий критерий выявляет уровень «деятельности, результатом которой является создание новых, оригинальных и более совершенных материальных и духовных ценностей, обладающих объективной и субъективной значимостью, а также потребность развиваться в постоянном росте» [186, с. 768].

Творчески-развивающий тип деятельности направлен на создание нового предмета внешнего мира. Творчески развивающая деятельность, как показывают учёные, определяется структурой мыслительного поиска и рядом последовательных исследовательских приемов и операций, направленных на достижение поставленных целей.

В структуре творчески-развивающих технологий можно выделить несколько составляющих:

- творческие компоненты: выявление и решения информационно-познавательного конфликта на основе альтернативного или гипотетического мышления; информационно-познавательный конфликт;
- концептуальная основа;
- содержательная часть: цели и задачи обучения, содержание учебного материала;
- методы и формы учебной деятельности учителя и учащихся;
- диагностика и коррекция учебной деятельности.

Развитие творческого воображения как одного из важнейших качеств творчески-развивающего типа сопряжено с развитием художественного восприятия, что также значимо для освоения художественной культуры современных учителей.

Познавая заключенные в произведении образы, студент познает самого себя и его художественное восприятие значительно расширяет сферу духовной жизни. Восприятие произведения искусства направляет студентов на интерес к сложному внутреннему миру, познанию творческого мировосприятия. Выделяют три основных типа восприятия на основе

доминирования левого или правого полушария (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов). В первом типе отмечается преобладание наглядных и образных элементов; во втором - преобладание словесных и логических моментов восприятия; третий тип - смешанный.

Сложность заключается в том, что студент строит свой собственный образ, а задача учебного анализа - подвести его к целостной художественной картине мира, предполагающему соединение рационального и эмоционального - теоретических знаний и эмоционального наслаждения.

Для определения выявления данного критерия мы воспользовались методикой «особенности творческого воображения» (Лазарев, 2013: 193-194 - приложение 3).

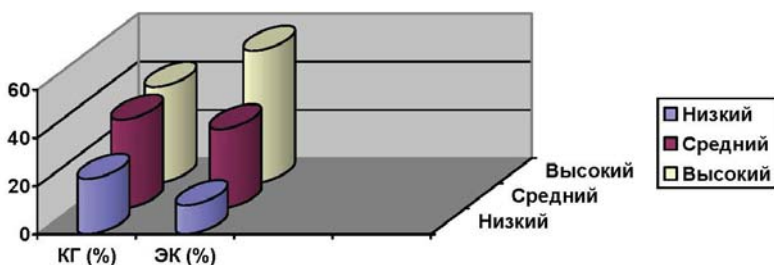


Диаграмма 4. Творчески-развивающий критерий профессионального становления будущих учителей в динамике (в %)

Вывод из диаграммы: высокий творчески-развивающий уровень отмечается у 40 % КГ и 55 % ЭГ, средний 37 % КГ и 33 % ЭГ, низкий отмечается у 23 % КГ и 12 % ЭГ.

Практический критерий. Для определения практического уровня была использованы методики диагностики: «психологической компетентности будущего учителя» (Лазарев, 2013: 195-197 - приложение 4), оценка профессиональной направленности личности учителя по Е.И. Рогову (Лазарев, 2013: 202-205 - приложение 6).

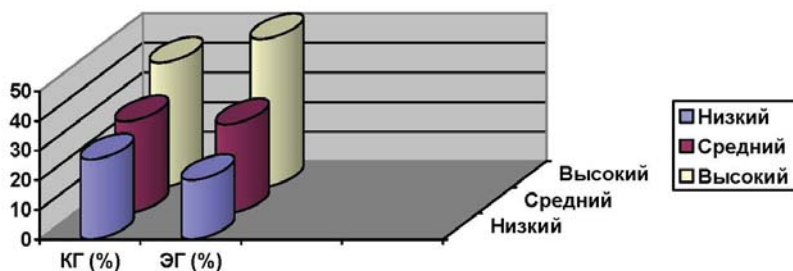


Диаграмма 5. Практический критерий профессионального становления студентов в динамике (в %)

Анализ диаграммы компетентности показал, что высоким уровнем проявляется 42 % КГ и 50 % ЭГ, средний 31 % КГ и 30 % ЭГ, и низкий уровень у 27 % КГ и 20 % ЭГ.

Проведенный анализ дает возможность выявить *три уровня профессионального становления студентов на основе освоения художественной культуры:*

- *Низкий (репродуктивный).* Характеризуется проявлением несамостоятельности в оценках и суждениях; нежеланием повысить знания; отсутствием проявлений волевых качеств в работе; негативными самовыражениями; флегматичностью; деструктивностью; неумением поставить себя на место другого; отсутствием стремления преодолевать трудности; неуверенностью в своих силах; отсутствием творческой активности; слабо выраженными

познавательными мотивами; не способность находить решения в нестандартных ситуациях, невысокой увлеченностью творческим процессом; неуспехом художественно-творческой деятельности; отсутствием продуманного замысла.

- *Средний (стабильный)*. Характеризуется частичным проявлением самостоятельности; частичным желанием повысить знания; средним проявлением волевых качеств в работе; не особо устойчивым стремлением преодолевать трудности; колеблющейся уверенностью в своих силах; спонтанной творческой активностью; нестойким умением находить решение в нестандартных ситуациях, средней увлеченностью творческим процессом; непостоянным успехом художественно-творческой деятельности; частичной оригинальностью замысла и умением раскрыть его.

- *Высокий (творческий)*. Характеризуется твердым проявлением самостоятельности; устойчивым желанием повысить знания; проявлением волевых качеств в работе; проявлением эмоциональности, стойким стремлением преодолевать трудности; уверенностью в своих силах; творческой активностью; стабильным умением находить решение в нестандартных ситуациях, увлеченностью творческим процессом; успехом художественно-творческой деятельности; осуществлением творческого поиска; оригинальностью замысла, умением раскрыть и сделать понятным всем остальным.

Проведем расчеты по динамике исследования, чтобы удостовериться в эффективности исследования.

Познавательный

В таблице 1 приведены эмпирические частоты уровня познавательности.

Таблица 1

Эмпирические частоты уровня познавательности

Уровни	Эмпирические частоты	
	КГ ($n_1=150$)	ЭГ ($n_2=150$)
Низкий	30	15
Средний	53	57
Высокий	67	78

Нас интересует факт решения нашей теории, будем считать «эффектом» успех в решении экспериментальной теории, а отсутствием эффекта - неудачу в её решении.

Сформулируем гипотезы.

H_0 - доля обучающихся, попавших в уровни Средний и Высокий, в ЭГ < КГ

H_1 - доля обучающихся, попавших в уровни Средний и Высокий, в ЭГ > КГ

Теперь построим таблицу, которая фактически представляет собой расчет ϕ^* познавательного уровня по двум значениям признака: "есть эффект" - "нет эффекта".

Таблица 2

Рабочая таблица расчёта критерия ϕ^* (познавательный)

Группа	Есть эффект	Нет Эффекта	Сумма
Контрольная	120 (80%)	30 (20 %)	150 (100 %)
Экспериментальная	135 (90 %)	15 (10 %)	150 (100 %)

Определяем величину φ соответствующую процентным долям в группах. Величина угла φ (в радианах) для разных процентных долей:

$\varphi = 2\arcsin\sqrt{P}$ определяется по таблице Урбаха В.Ю., 1964.

$$\varphi_1 (90\%) = 2,498$$

$$\varphi_2 (80\%) = 2,214$$

$$\varphi_1 = 2\arcsin \cdot \sqrt{P} = 2\arcsin \cdot \sqrt{0,9} = 2\arcsin \cdot 0,94868 = 2 \cdot 1,249 = 2,498$$

$$\varphi_2 = 2\arcsin \cdot \sqrt{P} = 2\arcsin \cdot \sqrt{0,8} = 2\arcsin \cdot 0,89443 = 2 \cdot 1,107 = 2,214$$

Подсчитаем эмпирическое значение φ^* по формуле:

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

где

φ_1 - угол, соответствующий большей % доле;

φ_2 - угол, соответствующий меньшей % доле;

n_1 - количество наблюдений в выборке 1;

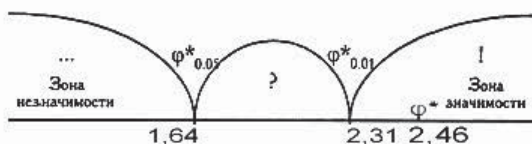
n_2 - количество наблюдений в выборке 2.

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (2,498 - 2,214) \cdot \sqrt{\frac{150 \cdot 150}{150 + 150}} = 0,284 \cdot \sqrt{75} =$$

$$0,284 \cdot 8,66 = 2,46$$

Можно установить и критические значения φ^* принятой статистической значимости: $\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$.

Для наглядности покажем на оси значимости эмпирического значения φ^* :



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости.

H_0 отвергается

Творчески-развивающий

В таблице 3 приведены эмпирические частоты творчески-развивающего уровня.

Таблица 3

Эмпирические частоты творчески-развивающего уровня

Уровни	Эмпирические частоты	
	КГ ($n_1=150$)	ЭГ ($n_2=150$)
Низкий	39	21
Средний	49	76
Высокий	62	86

Нас интересует факт решения нашей теории, будем считать "эффектом" успех в решении экспериментальной теории, а отсутствием эффекта - неудачу в её решении.

Сформулируем гипотезы.

H_0 - доля обучающихся, попавших в уровни Средний и Высокий, в ЭГ < КГ

H_1 - доля обучающихся, попавших в уровни Средний и Высокий, в ЭГ > КГ

Теперь построим таблицу, которая фактически представляет собой расчет ϕ^* творчески-развивающего уровня по двум значениям признака: "есть эффект" - "нет эффекта".

Таблица 4

Рабочая таблица расчёта критерия ϕ^* (творчески-развивающий)

Группа	Есть эффект	Нет Эффекта	Сумма
Контрольная	111 (74 %)	39 (26 %)	150 (100 %)
Экспериментальная	129 (86 %)	21 (14 %)	150 (100 %)

Определяем величину φ соответствующую процентным долям в группах. Величина угла φ (в радианах) для разных процентных долей:

$\varphi = 2\arcsin\sqrt{P}$ определяется по таблице Урбаха В.Ю., 1964.

$$\varphi_1 (86\%) = 2,375$$

$$\varphi_2 (74\%) = 2,071$$

$$\varphi_1 = 2\arcsin \cdot \sqrt{P} = 2\arcsin \cdot \sqrt{0,86} = 2\arcsin \cdot 0.92736 = 2 \cdot 1.1873 = 2,375$$

$$\varphi_2 = 2\arcsin \cdot \sqrt{P} = 2\arcsin \cdot \sqrt{0,74} = 2\arcsin \cdot 0.86023 = 2 \cdot 1,0357 = 2,071$$

Подсчитаем эмпирическое значение φ^* по формуле:

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

где

φ_1 - угол, соответствующий большей % доле,

φ_2 - угол, соответствующий меньшей % доле,

n_1 - количество наблюдений в выборке 1;

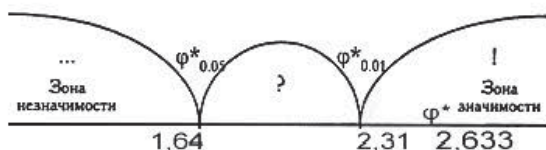
n_2 - количество наблюдений в выборке 2.

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (2,375 - 2,071) \cdot \sqrt{\frac{150 \cdot 150}{150 + 150}} = 0,304 \cdot \sqrt{75} =$$

$$0,304 \cdot 8,66 = 2,633$$

Можно установить и критические значения φ^* принятой статистической значимости: $\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$

Для наглядности покажем на оси значимости эмпирического значения φ^* :



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости.

H_0 отвергается

Практический

В таблице приведены эмпирические частоты практического уровня.

Таблица 5

Эмпирические частоты практического уровня

Уровни	Эмпирические частоты	
	КГ ($n_1=150$)	ЭГ ($n_2=150$)
Низкий	42	24
Средний	73	39
Высокий	65	87

Нас интересует факт решения нашей теории, будем считать "эффектом" успех в решении экспериментальной теории, а отсутствием эффекта - неудачу в её решении.

Сформулируем гипотезы.

H_0 - доля обучающихся, попавших в уровни Средний и Высокий, в ЭГ < КГ

H_1 - доля обучающихся, попавших в уровни Средний и Высокий, в ЭГ > КГ

Теперь построим таблицу, которая фактически представляет собой расчет ϕ^* практического уровня по двум значениям признака: "есть эффект" - "нет эффекта".

Таблица 6

Рабочая таблица расчёта критерия ϕ^* (практический)

Группа	Есть эффект	Нет Эффекта	Сумма
Контрольная	108 (72 %)	42 (28 %)	150 (100 %)
Экспериментальная	126 (84 %)	24 (16 %)	150 (100 %)

Определяем величину φ соответствующую процентным долям в группах. Величина угла φ (в радианах) для разных процентных долей:

$\varphi = 2\arcsin\sqrt{P}$ определяется по таблице Урбаха В.Ю., 1964.

$$\varphi_1 (84\%) = 2,319$$

$$\varphi_2 (72\%) = 2,026$$

$$\varphi_1 = 2\arcsin\sqrt{P} = 2\arcsin\sqrt{0,84} = 2\arcsin\cdot 0,91652 = 2\cdot 1,1593 = 2,319$$

$$\varphi_2 = 2\arcsin\sqrt{P} = 2\arcsin\sqrt{0,72} = 2\arcsin\cdot 0,84853 = 2\cdot 1,013 = 2,026$$

Подсчитаем эмпирическое значение φ^* по формуле:

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}$$

где

φ_1 - угол, соответствующий большей % доле,

φ_2 - угол, соответствующий меньшей % доле,

n_1 - количество наблюдений в выборке 1;

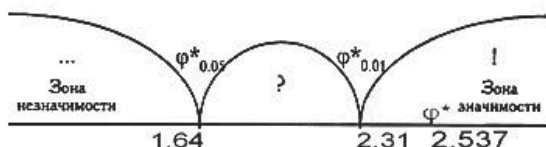
n_2 - количество наблюдений в выборке 2.

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} = (2,319 - 2,026) \cdot \sqrt{\frac{150 \cdot 150}{150 + 150}} = 0,293 \cdot \sqrt{75} =$$

$$0,293 \cdot 8,66 = 2,537$$

Можно установить и критические значения φ^* принятой статистической значимости: $\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$

Для наглядности покажем на оси значимости эмпирического значения φ^* :



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Отдельно можно показать соотношение в диаграмме с таблицей в процентах, потребность в художественной культуре в начале эксперимента и конце, а также отражающая эффективность курса, и проверить динамику в контрольных и экспериментальных группах χ^2 Фишера.

Ниже представлена диаграмма, которая наглядно отражает результаты проведенного эксперимента.

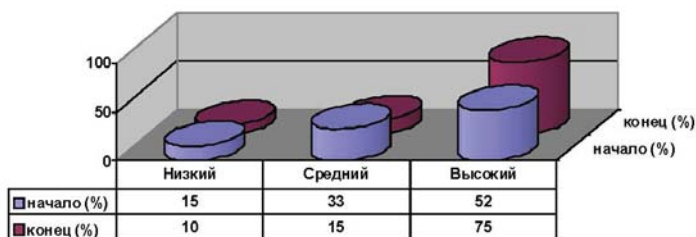


Диаграмма 6. Результаты проведенного эксперимента

В таблице 7 приведены эмпирические частоты данного вопроса.

Таблица 7

Эмпирические частоты результата эксперимента

Уровни	Эмпирические частоты	
	КГ ($n_1=150$)	ЭГ ($n_2=150$)
Низкий	24	11
Средний	48	27
Высокий	78	112

Нас интересует факт решения нашей теории, будем считать "эффектом" успех в решении экспериментальной теории, а отсутствием эффекта - неудачу в её решении.

Сформулируем гипотезы.

H_0 - доля обучающихся, попавших в уровни Средний и Высокий, в $\text{ЭГ} < \text{КГ}$

H_1 - доля обучающихся, попавших в уровни Средний и Высокий, в $\text{ЭГ} > \text{КГ}$

Теперь построим таблицу, которая фактически представляет собой расчет ϕ^* данного уровня по двум значениям признака: "есть эффект" - "нет эффекта".

Таблица 8

Рабочая таблица расчёта критерия ϕ^*

Группа	Есть эффект	Нет Эффекта	Сумма
Контрольная	126 (84 %)	24 (16 %)	150 (100 %)
Экспериментальная	139 (92,7 %)	11 (7,3 %)	150 (100 %)

Определяем величину ϕ , соответствующую процентным долям в группах. Величина угла ϕ (в радианах) для разных процентных долей: $\phi = 2\arcsin\sqrt{P}$ определяется по таблице Урбаха В.Ю., 1964.

$$\phi_1 (92,7 \%) = 2,594$$

$$\phi_2 (84 \%) = 2,319$$

$$\phi_1 = 2\arcsin \cdot \sqrt{P} = 2\arcsin \cdot \sqrt{0,927} = 2\arcsin \cdot 0.96281 = 2 \cdot 1.2972 = 2,594$$

$$\phi_2 = 2\arcsin \cdot \sqrt{P} = 2\arcsin \cdot \sqrt{0,84} = 2\arcsin \cdot 0.91652 = 2 \cdot 1.1593 = 2,319$$

Подсчитаем эмпирическое значение ϕ^* по формуле:

$$\phi^*_{\text{эмп}} = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

где

ϕ_1 - угол, соответствующий большей % доле;

ϕ_2 - угол, соответствующий меньшей % доле;

n_1 - количество наблюдений в выборке 1;

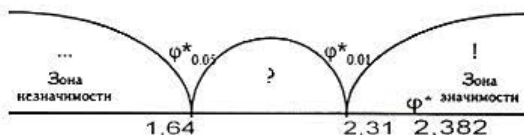
n_2 - количество наблюдений в выборке 2.

$$\varphi^*_{\text{эмп.}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} = (2,594 - 2,319) \cdot \sqrt{\frac{150 \cdot 150}{150 + 150}} = 0,275 \cdot \sqrt{75} =$$

$$0,275 \cdot 8,66 = 2,382$$

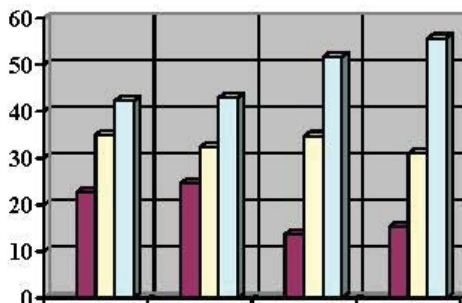
Можно установить и критические значения φ^* принятой статистической значимости: $\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$

Для наглядности покажем на оси значимости эмпирическое значение φ^* :



Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается.

Сравнительные результаты НЭ и КЭ исследования представлены ниже в диаграмме 7 с таблицей.



Уровни	КЭ (%)	КЭ (%)	ЭГ (%)	ЭГ (%)
Низкий	22,7	24,7	13,7	15,3
Средний	35	32,3	34,7	31
Высокий	42,3	43	51,7	55,7

Диаграмма 7. Сравнительные результаты НЭ и КЭ исследования среднестатистического расчета

Условные обозначения, необходимые для интерпретации данных:

КГ - контрольная группа

ЭГ - экспериментальная группа

НЭ - начальный этап эксперимента

КЭ - контрольный этап эксперимента

Таблица 9

Динамика уровней профессионального становления будущих учителей по выделенным критериям (в %)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Начальный этап эксперимента	Завершающий этап эксперимента	Начальный этап эксперимента	Завершающий этап эксперимента
<i>Познавательный</i>				
Низкий	18	20	9	10
Средний	37	35	41	38
Высокий	45	45	50	52
<i>Творчески-развивающий</i>				
Низкий	23	26	12	14
Средний	37	33	33	29
Высокий	40	41	55	57
<i>Практический</i>				
Низкий	27	28	20	16
Средний	31	29	30	26
Высокий	42	43	50	58

Таким образом, основываясь на результатах анализа опытно-экспериментального исследования, можно утверждать, что разработанная педагогическая модель и педагогические условия ее реализации дают положительную динамику, что свидетельствует о ее эффективности.

Сравнение показателей начального и завершающего этапов экспериментальной работы доказывает, что реализация модели создает условия для достижения положительной динамики профессионального

становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры.

Так, по практическому критерию был достигнут наиболее значительный результат: высокий уровень профессионального становления показало 58% участников экспериментальной группы. Наиболее сложной задачей стало осуществление педагогической работы по направлению «углубление знаний и компетенций в сфере освоения художественной культуры» (познавательный критерий).

ВЫВОДЫ ГЛАВЫ 2

Вторая глава исследования посвящена описанию опытно-экспериментальной работы и обобщению полученных результатов. Апробация выявленных в первой главе теоретических положений позволяет доказательно утверждать, что реализация модели и дидактическое обеспечение ее являются эффективными и оптимизируют процесс профессионального становления будущих педагогов.

В главе сделаны следующие основные выводы:

1. Освоение художественной культуры студентов предполагает активизацию творческого мышления, самостоятельность при анализе различных точек зрения на решение обсуждаемых вопросов. К каждому занятию предполагается конспектирование отдельных страниц первоисточников по обсуждаемой теме, поскольку требуется не большой объем конспектов, а усиленная духовная работа над осмыслением и переживанием прочитанного.

2. Необходимость разработки педагогической модели определяется многими факторами - в частности, наличием противоречий между разработанными теоретическими подходами к освоению художественной культуры и недостаточно исследованными условиями реализации этого процесса в практике высшего образования, включая современные технологии профессионального становления будущих педагогов

3. Важной частью в подготовке будущего учителя является «профессиограмма», которая представляет собой комплекс требований, необходимых для квалифицированного специалиста, она раскрывает особенности профессии, выявляет специфику профессионального труда и требований, которые предъявляются к человеку.

4. Дидактическое обеспечение реализации педагогической модели профессионального становления студентов педагогических вузов на основе

освоения художественной культуры включает 1) программы спецкурсов («Освоение художественной культуры в профессиональном становлении современного учителя», «Художественная картина мира: традиции и современные подходы» и др.), 2) технологию освоения художественной культуры будущими педагогами, которая представляет собой совокупность методов оптимизации профессионального становления студентов педагогических вузов на основе активизации развивающего потенциала художественной культуры, 3) творческие и проектные задания, направленные на формирование готовности будущих педагогов к трансляции духовных ценностей художественной культуры учащимся.

5. В исследовании был выработан алгоритм педагогических действий для построения индивидуальных траекторий освоения художественной культуры будущими педагогами:

- выявление личностных компонентов, определяющих особенности художественной культуры;
- определение степени проявления данных компонентов в процессе творческой проектной деятельности;
- разработка рекомендаций для построения индивидуальных траекторий освоения художественной культуры для студентов - участников эксперимента;
- сравнение уровней освоения художественной культуры, зафиксированных в начале и в конце эксперимента; анализ зафиксированных изменений, выводы.

6. В качестве личностных компонентов, определяющих эффективное освоение художественной культуры студентами педагогических вузов, были определены - интенсивность процесса саморазвития на основе освоения ценностей, заложенных в художественных образах, уровень мотивации на культуротворческую деятельность и готовность к трансляции ценностей культуры учащимся.

7. Проведенный анализ дал возможность выявить три уровня профессионального становления будущих учителей:

- *Низкий (репродуктивный)*.

- *Средний (стабильный)*.

- *Высокий (творческий)*.

8. Для обобщения полученных данных были использованы психолого-педагогические методики и методы статистического и математического анализа. В частности, такой параметрический критерий, как угол Фишера. Это позволило более четко определить «зону эффекта» и «его значимость», Математический анализ дал возможность составить обстоятельную и доказательную картину реализации компонентов разработанной педагогической модели.

9. Сравнение показателей начального и контрольного этапов эксперимента доказывает, что реализация модели создает условия для достижения положительной динамики в процессе освоения художественной культуры студентов. Так, практическому критерию был достигнут наиболее значительный результат: высокий уровень профессионального становления показало 58% участников экспериментальной группы. Наиболее сложной задачей стало осуществление педагогической работы по направлению «углубление знаний и компетенций в сфере освоения художественной культуры» (познавательный критерий).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического и опытно-экспериментального исследования особенностей активизации развивающего потенциала освоения художественной культуры в профессиональном становлении современного будущего учителя было определено, что освоение художественной культуры отражает в образах искусства процесс созидания образа мира, познания нравственно-этических основ бытия.

Этот процесс взаимодействует не только с эстетической, но и со всеми другими сферами культуры. Более полное научное исследование этого явления стало возможно с появлением такой области гуманитарного знания, как семиотика культуры, которая интерпретирует совокупность объектов художественной культуры как систему смыслонесущих текстов. Такой подход дал возможность перейти от субъективно-качественных оценок к более объективному осмыслению художественной культуры.

В исследовании были выделены следующие теоретические позиции:

- одним из ключевых результатов высокого уровня профессионального становления студентов является духовное самосовершенствование, которое происходит в процессе овладения ценностями российского и мирового культурно-художественного наследия, а так же личностное художественно-эстетическое развитие, обеспечивающее художественно-творческую самореализацию и формирование целостной устойчивой художественной картины мира;
- педагогическая деятельность современного учителя должна носить творческий характер и направлять учителя на постоянное саморазвитие: это может быть обеспечено на основе активизации потенциала художественной культуры в профессиональной подготовке студентов;

Анализ теоретических трудов по проблематике освоения художественной культуры позволил также обосновать педагогическую модель, которая направлена на активизацию развивающего потенциала освоения художественной культуры. Стержнем модели является повышение уровня профессиональной готовности студентов к трансляции ценностей художественной культуры учащимся в будущей педагогической деятельности.

Данная модель, как показал эксперимент, способствует повышению уровня овладения профессионально значимыми знаниями и компетенциями, которые в совокупности становятся объективной характеристикой специалиста, отражающей уровень его способности к успешному выполнению профессиональной педагогической деятельности, а также степени готовности к профессиональному совершенствованию. Оптимизировать этот процесс возможно на основе индивидуализации обучения.

В исследовании было разработано дидактическое обеспечение процесса освоения художественной культуры будущими педагогами: 1) *профессиограмма современного учителя*, ориентированная на освоение художественной культуры как базиса для развития творческого потенциала учителя и достижения высокого уровня профессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности; 2) *педагогическая технология освоения художественной культуры будущими педагогами*; 3) *система творческих и проектных заданий*, направленных на формирование готовности к трансляции духовных ценностей художественной культуры учащимся в будущей педагогической деятельности; 4) *учебные программы спецкурсов* по освоению художественной культуры будущими педагогами.

В работе были обоснованы принципы организации занятий: доминирование духовно-практического, творческого, эстетического отношения к миру; приоритет воспитательной функции в учебном процессе;

активизация самостоятельной творческой деятельности. В целом, эти принципы представляют собой единую систему, раскрывающую творческий потенциал личности в образовательной среде педагогического вуза, когда каждый элемент способствует развитию у студентов познавательных интересов, стимулируя их на повышение культурного уровня, творческой активности, создает атмосферу радостного, целостного творческого труда.

Мониторинг эффективности разработанной педагогической модели происходил на основе выделенных критериев и их основных показателей. Проведенный анализ дает возможность выявить три уровня профессионального становления будущих учителей.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, поставленные задачи решены, цель достигнута. Данное исследование не является исчерпывающим. Оно открывает перспективы для дальнейшего изучения проблемы развития самореализации студентов.

В целом, основными **выводами** исследования являются:

1. Художественная культура в контексте проблематики исследования представляет собой особую сферу общечеловеческой культуры, отражающуюся в духовной практической деятельности людей, направленной на создание, освоение произведений искусства и трансляцию содержащихся в них нравственных и эстетических ценностей, а также решающей задачи отображения окружающего мира в художественных образах.

2. Профессиональное становление будущего учителя представляет собой динамичный, многоаспектный, осознаваемый и управляемый процесс, учитывающий психологическую специфику обретения профессии в педагогическом вузе, взаимосвязанный с развитием творческого потенциала личности и направленный на достижение достаточного уровня профессиональной готовности к осуществлению педагогической деятельности.

3. Разработанная педагогическая модель раскрывает значение и роль освоения художественной культуры, влияние её факторов на подготовку будущего учителя, направляющих на осознание себя как «человека - в культуре», а своего жизненного пути как «бытия - в культуре».

4. Педагогическими условиями влияния художественной культуры на профессиональное становление будущего учителя являются углубление знаний в сфере художественной культуры, расширение культурного кругозора, развитие творческой активности в постижении содержания и особенностей разных культур, формирование готовности к применению полученного опыта освоения художественной культуры в будущей педагогической деятельности.

5. Дидактическое обеспечение данной модели позволяет решать сложные общеобразовательные задачи в процессе подготовки студентов в педагогических вузах с учётом индивидуальных особенностей их профессионального и личного становления и повышает качество выполнения самостоятельных творческих проектов, результаты которых могут быть использованы в дальнейшей профессиональной педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аванесова Г.А., Бабаков В.Г., Быкова Э.В. 1994. Морфология культуры. Структура и динамика. М.: Наука. 415 с.
- Авдеев В.В. 1997. Психотехнология решения проблемных ситуаций. М.: ИХЦ Изограф. 685 с.
- Аверьянов А.Н. 1985. Системное познание мира: Методологические проблемы. М.: Политиздат. 263 с.
- Агафонов А.Ю. 2000. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. Самара: Издательский Дом «Бахрах - М». 336 с.
- Алексеева В.И. 2007. К.Э. Циолковский: философия космизма. М: Самообразование. 320 с.
- Ананьев Б.Г. 2001. Человек как предмет познания. СПб.: Питер. 288 с.
- Андрейченко Г.В., Грачева В.Д. 2001. Философия: Учебник. Ставрополь: Изд-во СГУ. 245 с.
- Арнольдov А.И. 1992. Человек и мир культуры. М.: МГИК. 240 с.
- Артамонова Е.И. 2009. Духовная культура учителя и особенности её формирования в современном социуме. С. 377-386. - В сб. Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы, развития. Материалы Международной научной конференции (2-3 апреля 2009, Москва). М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер. 684 с.
- Архангельский С.И. 1980. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа. 36 с.
- Архипкина В.Г., Тимофеева В.П. 2002. Естественно-научная картина мира. Красноярск: КГУ. 320 с.
- Арябкина И.В. 2010. Формирование культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы. М.:ФЛИНТА. 350 с.
- Асмолов А.Г. 1996. Культурно-историческая психология и конструирование

- миров. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК». 768 с.
- Афанасьев В.В. 2004. Теория вероятностей в вопросах и задачах. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. 250 с.
- Бабанский Ю.К. 1982. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М.: Педагогика. 191 с.
- Бадмаева Н.Ц. 2004. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ: Издательство ВСГУТУ. 280 с.
- Бакушинский А.В. 2009. Художественное творчество и воспитание. М.: Карапуз. 304 с.
- Бакушинский А.В. 1981. Исследования и статьи. Избранные искусствоведческие труды. М: Советский художник. 352 с.
- Баткин Л.М. 1969. Тип культуры как историческая целостность. - Вопросы философии. No 9: 99-108.
- Бахтин М.М. 1986. К методологии гуманитарных наук. Эстетика словесного творчества. Москва. 423 с.
- Бахтин М.М. 1979. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство. 424 с.
- Бахтин М.М. 1975. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. - Вопросы литературы и эстетики. Москва: 17-28.
- Беспалько В.П. 1995. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Институт профессионального образования России. 336 с.
- Библер В.С. 1990. От наукоучения - к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат. 413 с.
- Библия, или Книга Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М: Никая, 2013. 1600 с.
- Библия, или Книга Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Киев: СвятоУспенская Киево-Печёрская Лавра; «Феникс», 2008[2012]. 1408

с.

- Бобров Е.А. 1894. О понятии искусства: Умозрительно-психологическое исследование. Юрьев: печатня К.А. Германа. [VI], 248 с.
- Бондаревская Е.В. 1999. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. - Педагогика. No 3(1): 37-43.
- Бондаревская Е.В. 1994. Уровень педагогической культуры главное основание для аттестации учителя. Ростов-на-Дону. 55 с.
- Борев Ю.Б. 1988. Эстетика. М.: Политиздат. 496 с.
- Братко А.А. 1969. Моделирование психики. М.: Наука. 172 с.
- Брутян Г.А. 1973. Язык и картина мира. - Философские науки. No 1: 107-111.
- Буров А.И. 1956. Эстетическая сущность искусства. М.: Искусство. 206 с.
- Буров А.И. 1975. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы дискуссий в эстетике. М.: Искусство. 175 с.
- Бычков В.В. 2000. Эстетическое в системе культуры. Мир культуры. Москва. Вып. 2: 92-106.
- Валицкая А.П. 1997. Философские основания современной парадигмы образования. - Педагогика. No 3: 15-19.
- Вебер М. 1990. Избранные произведения. М.: Прогресс. 808 с.
- Вернадский В.И. 1967. Биосфера. Избранные труды по биогеохимии. ТОУНБ, НБ ТГУ. М.: Мысль. 376 с.
- Вернадский В.И. 1940. Биогеохимические очерки 1922-1932. М.-Л.: АН СССР. 250 с.
- Весна М.А. 2012. Теория и методология педагогики высшей школы. М. РАО. 256 с.
- Вишпер Б.Р. 2010. Введение в историческое изучение искусства. М.: «Издательство В. Шевчук». 368 с.
- Воронцова Т.И. 2003. Текст баллады. Концептуальная картина мира (на материале английских и шотландских баллад). СПб.: Северная Звезда. 228 с.

- Воропай Т.С. 2009. Между глобализацией и масскультурой (несколько фрагментов об идентичности). - Философские науки. No 10: 11-31.
- Выготский Л.С. 2002. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс. 1008 с.
- Выготский Л.С. 1991. Педагогическая психология. М.: Педагогика: 157 с.
- Выготский Л.С. 1986. Психология искусства. М.: Искусство. 572 с.
- Гальперин П.Я. 1985. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва. 45 с.
- Гаспаров Б.М. 1994. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. Москва. 304 с.
- Гачев Г. 1988. Национальные образы мира. Москва. 448 с.
- Гафуров Х.М. 2008. Педагогическая технология и педагогическое мастерство: Конспект лекций. Ташкент. 57 с.
- Гвардини Р. 2015. Гёльдерлин. Картина мира и боговдохновлённость. Серия: Слово о сущем. Т. 110. СПб.: Наука. 490 с.
- Гейзенберг В. 1989. Физика и философия. Часть и целое М.: Наука. 400 с.
- Герц Г. 1973. Принципы механики, изложенные в новой связи. С. 206-210. - В кн: Капица С.П. Жизнь науки. Антология вступлений к классическому естествознанию. Серия: «Классики науки». М.: Наука. 600 с.
- Гессен С.И. 1995. Основы педагогики С.И. Гессен. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс. 448 с.
- Гнатышина Е.А. 2009. Компетентностный подход к подготовке педагога профессионального обучения. - Личность, Культура, общество. No 46-47, Вып. 1: 429-436.
- Горанов К. 1970. Художественный образ и его историческая жизнь. М.: Искусство. 519 с.
- Горлова И.И. 2011. Культурология. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашкова и К». 304 с.
- Гублер Е.В. 1978. Вычислительные методы анализа и распознавания

- патологических последствий. Л.: Медицина. 296 с.
- Губский Е.Ф., Кораблева Г.В., Лутченко В.А. 2012. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М. 570 с.
- Давыдов В.В. 2008. Проблемы развивающего обучения. М.: Директ-Медиа. 613 с.
- Давыдов В.В. 1996. Теория развивающего обучения. М.: Педагогика. 356 с.
- Данилов Д.А., Товарищева Ф.Д., Николаев А.М. Педагогические технологии: учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] - Якутск: Якутский Государственный Университет. URL: <http://old.yosu.ru/institut/pedinst/tecnology/index.html> (01.05.2012).
- Дахин А.Н. 2002. педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. - Стандарты и мониторинг. No 4: 22-26.
- Дворецкий И.Х. 1986. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык. 840 с.
- Делия В.П. 2008. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза. М.: ООО «ДЕ-ПО». 484 с.
- Демченко А.И. 2006. Картина мира в музыкальном искусстве России начала XX века: Исследование. М.: Издательский Дом «Композитор». 264 с.
- Демченко А.И. 2011. Всеобщее (универсальное) искусствознание как новое научное направление. - Успехи современного естествознания. No 3: 16-20.
- Дерига Е.С. 2006. Картина мира: проблема многообразия видов. - Сборник научных трудов. НГТУ. No 1(43): 159-164.
- Дильтей В. 1988. наброски к критике исторического разума - Вопросы философии. No 4: 135-152.
- Дистерверг Ф.А.В. 1956. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз. 374 с.
- Докучаев И.И. 2010. Феноменология знака. Избранные работы по семиотике и диалогике культуры. Серия: Слово о сущем. Т. 92. СПб.: Наука. 412 с.

- Докучаев И.И. 1996. Семиотический анализ художественной культуры. - дис. ... канд. культурол. наук: 24.00.01. Санкт-Петербург. 200 с.
- Дружилов С.А. 2005 Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. - Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. Вып. 8: 26-44.
- Ерасов Б.С. 2000. Социальная культурология: Учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс. 591 с.
- Еремеев А.Ф. 1970. Происхождение искусства. М.: Молодая гвардия. 272 с.
- Ермолаев О.Ю. 2003. Математическая статистика для психологов. М.: Московский психолого-социальный институт Флинта. 336 с.
- Ежова Е.Ю. 2011. Развитие художественной культуры личности в поликультурном образовательном пространстве. - автореф. дис. ... докт. культурол. наук: 24.00.01. Саранск. 39 с.
- Жгенти И.В. 2015. Педагогические открытия Яна Амоса Коменского в контексте проблем современного дополнительного образования. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. Том 4. No 1: 20-27.
- Жолковский А.К., Щеглов Ю.К. 1996. Работы по поэтике выразительности: Инварианты - Тема - Приемы - Текст. Москва. 344 с.
- Жук И.В. 2011. Структурно-функциональная модель развития коммуникативной культуры режиссеров в социально-культурной деятельности. [Электронный ресурс]. - Современные научные исследования и инновации. Октябрь.
URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3207>.
- Заборовская М.В., Потапова М.И., Спиридонова Г.И. 2011. Профессиограмма как условие личностно-профессионального роста студента-педагога. - Успехи современного естествознания. No 8: 172-173

- Захарьева Н.Л. 2000. Моделирование в школе: исследовательские проекты по математике. - Математика. Компьютер. Образование. Вып.7. Ч.1: 105-112.
- Зеер Э.Ф., Сьманюк Э. 2005. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. - Высшее образование в России. No 4: 25-29.
- Зива В.Ф. 2009. Прогностическая модель и стратегия построения инновационной системы художественного образования в России. - автореф. дис. ... докт. пед. наук. Москва. 46 с.
- Зинченко В.П. 1998. Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое Знание. Самара: Изд-во СГПУ. 216 с.
- Зись А.Я. 1991. В поисках художественного смысла: избранные работы. М: Искусство. 350 с.
- Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]. - Интернет-журнал "Эйдос". URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (05.05.2006).
- Золотарева Л.Р. 2013. «Художественная картина мира» - одна из идей преподавания истории искусства. - В сб. В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: материалы XXV международной заочной научно-практической конференции. (08 июля 2013 г.) - Новосибирск: СибАК: 191-198.
- Ивантер Э.В., Коросов А.В. 1992. Основы биометрии: Введение в статистический анализ биологических явлений и процессов: Учебное пособие. Петрозаводск: ПГУ. 163 с.
- Игнатов В.С. 2006. Художественная культура России XIX - XX веков: Курс лекций. М.: РГОТУПС. 176 с.
- Илиади А.Н. Проблемы этики и эстетики. Природа искусства и механизмы художественной деятельности. Л.: ЛГУ, 1975 Вып. 2. 206 с.
- Ильичёв Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалёв С.М., Панов В.Г. 1983. Философский

- энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. 840 с.
- Исаев И.Ф. 2002. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия». 208 с.
- Исламкулов Н.Б. 1987. Мировоззренческие особенности художественного сознания. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. Москва. 186 с.
- Ильин И.А. 1993. Путь к очевидности. М.: Республика. 413 с.
- Ильина Т.А. 1971. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике. - Советская Педагогика. No 9: 123-124.
- Кабалевский Д.Б. 1989. Как рассказывать детям о музыке. М.: Просвещение. 187 с.
- Кабалевский Д.Б. 1981. Воспитание ума и сердца. Книга для учителя. М.: Просвещение. 192 с.
- Каган М.С. 1996. Философия культуры. СПб.: ТОО ТК «Петрополис». 414, [1] с.
- Каган М.С. 1983. Искусство. под ред. Л.Ф. Ильичева. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. 836 с.
- Каган М.С. 1982. О культурологическом подходе к изучению искусства. - В кн.: Социология культуры. Методология и практика культурно-просветительной деятельности. Л.: ЛГИК: 41-46.
- Каган М.С. 1972. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства Ч. I, II, III. Л.: Искусство. 440 с.
- Кадырова С.В. 2001. Синтезирующая роль искусства в системе культуры. С. 7. - В сб. Синтез в русской и мировой художественной культуре. М.: МПГУ. 250 с.
- Кан-Калик В.А. 1976. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный, Чечено-Ингушское книжное изд. 286 с.
- Кант И. 1980. Трактаты и письма. М.: Наука. 712 с.

- Каптерев П.Ф. 1982. Дидактические очерки. Теория образования. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 646 с.
- Каптерев П.Ф. 1982. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 703 с.
- Капго А.С. 2011. Художественная культура: понятие, сущность, основные функции. М.: Академика. 608 с.
- Каргин А.С. 1997. Народная художественная культура: Учебное пособие. М. Государственный республиканский центр русского фольклора. 288 с.
- Кармазина Ж.Б. 2010. Профессиональная компетентность и самообразование учителя. Краткий справочник терминологических понятий. Москва. 47 с.
- Киященко Н.И. 2001. Художественное и эстетическое образование фундаментальные основания культуры. - Искусство и образование. No 3: 4-9.
- Климов Е.А. 2005. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия: 12.
- Климов Е.А. 1996. О среде обитания человека глазами психолога. - Выступление на пленарном заседании. Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3-5 декабря 1996 г.). 0.5 п.л.
- Ковалев Г.А. 1993. Психическое развитие ребенка и жизненная среда. - Вопросы психологии. No 1: 13-23.
- Ковда Д.И. 1984. Роль творческой индивидуальности художника в образном отражении мира. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04. Москва. 165 с.
- Коджаспирова Г.М., Коржаспиров А.Ю. 2000. Педагогический словарь. М.: Академия. 163 с.
- Койнова Ю.В. 1996. Формирование профессиональной компетентности социальных работников в процессе вузовского обучения (на материале Германии). - автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва. 17 с.

- Козлова О.В. 2004. Интеграция лингвострановедческого и психолого-педагогического знания как средство повышения профессионализма учителя. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень. 211 с.
- Козырева О.А. 2008. Методология моделирования профессиональной компетентности педагога. - *Educational Technology & Society* 11(1): 375-377.
- Колшанский Г.В. 2013. Объективная картина мира в познании и языке. Ответственный редактор А.М. Шахнарович. Издание 5-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 120 с.
- Коменский Я.А. 1982. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. М.: Педагогика. Т. 1. - 656 с. Т.2. - 576 с.
- Коменский Я.А. 1989. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Педагогическое наследие. Москва: 106-136.
- Кондаков И.В. 2009. Ю.М. Лотман как культуролог (в эпицентре «большой структуры»). С. 221-239. - В кн. Юрий Михайлович Лотман. Российская академия наук, Ин-т философии, Некомерческий научный фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого»; под ред. В.К. Кангора. М.: РОССПЭН. 399 с., [8] л. ил.
- Коран. Переводы смыслов и комментарии. Пер. с араб., комм. Э.Р. Кулиев. 6-ое изд., стереотип. М.: Умма, 2012. 816 с.
- Корнилова С.В. 2001. Теория и история художественной культуры как инновационный компонент современного гуманитарного образования - В сб. Формирование дисциплинарного пространства культурологии. Материалы научно-методической конференции (16 января 2001 г.). СПб.: Санкт-Петербургское философское общество. Серия «Symposium». Вып. 11: 40-44.
- Костицын В.Н. 2000. Моделирование на уроках геометрии. Теория и методические рекомендации. М.: Владос, 2000. 158 с.
- Кравченко А.И. 2003. Культурология: Учебное пособие для вузов 4-е изд.,

- серия «Gaudemus» - М.: Академический Проект, Трикета. 496 с.
- Кравченко А.И. 2002. Культурология: Учебное пособие для вузов. 3-е изд. М.: Академический Проект. 496 с.
- Краевский В.В. 2001. Методология научного исследования: Пособие для студентов и аспирантов гуманитарных университетов. Спб.: СПбГУ. 198 с.
- Крутецкий В.А. 1986. Психология: Учебник для учащихся педагогических училищ. М.: Просвещение. 336 с.
- Кубрякова Е.С. 1996. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва: 81-84.
- Кудрявцев В.Т., Слободчиков В.И., Школяр Л.В. 2001. Культуросообразное образование: концептуальные основания. - Известия РАО. No 4: 4-64.
- Кузнецов В.Г. 2011. Словарь философских терминов. М.: ИНФРА-М, 2011. 731 с.
- Кузнецова Т.Ф., Луков Вл.А. 2009. Культурная картина мира в свете тенденций развития культурологи. - Вестник Международной Академии Наук (Русская Секция). No 1: 61-69.
- Кузьмина Н.В. 1989. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа. 167 с.
- Кузьминов В.И. 2010. О методологии педагогического моделирования информационно-компьютерной готовности иностранных студентов. - Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». No 1: 1-8.
- Лазарев М.А., Темиров Т.В. 2015. Реорганизация содержания обучения в профессиональной школе: в начале XX века. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. Том. 4. No 5: 801-831.
- Лазарев М.А., Ласкин А.А. 2015. Ребенок в условиях межкультурной коммуникации в современном информационном пространстве. - Защити меня. № 3: 53-57.

- Лазарев М.А. 2014. Языковая картина мира: анализ теоретических подходов. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. Том. 3. No 3: 465-475.
- Лазарев М.А., Стукалова О.В. 2014. Развитие системы высшего профессионального образования и формирование картины мира у студентов: к проблеме взаимодействия. - Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. No 4. [Электронный ресурс]. - URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/lazarev_stukalova.pdf - (С. 1-5, 0,4 п.л.) [01.12.2014].
- Лазарев М.А. 2013. Освоение художественной культуры в профессиональном становлении современного учителя дис. дис ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва. 211 с.
- Лазарев М.А. 2013. К вопросу о соотношении философского и образного познания мира. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. Т.2. No 4: 666-674.
- Лазарев М.А. 2012. Аспекты формирования художественной культуры будущего учителя. - Инициативы XXI века. No 1: 79-81.
- Левандовская А. 2006. Внешняя и внутренняя среда вуза влияние на качество образование. - Высшее образование в России. No 7: 152-155.
- Левина М.М. 2001. Технологии профессионально-педагогического образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия. 272 с.
- Ленин В.И. 1968. Полное собрание сочинений в 55-т-х. Материализм и эмпириокритицизм. М.: Издательство политической литературы. Т. 18. 526 с.
- Леонтьев А.А. 1996. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Нальчик. 93 с.
- Леонтьев А.Н. 1983 Образ мира. Избранные психологические произведения:

- в 2-х томах. Москва. Т. 2: 251-261.
- Леонтьев Д.А. 1998. Введение в психологию искусства. М.: Изд-во МГУ. 111 с.
- Лехциер В.Л. 1998. Феноменология художественного (трансцендентальные основания художественного опыта). дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04. Самара. 163 с.
- Лихачев Д.С. 1981. Заметки о России. М.: Советская Россия. 71 с.
- Лихолетов В.В. 2002. Моделирование мыслительности и типология задачных систем. Школьные технологии. No 1: 51-62.
- Локк, Дж. Сочинения: В 3-х томах. М.: Мысль. 1985 - 621 с., 1985 - 560 с., 1988 - 668 [1] с.
- Ломакина Г.Р. 2012. Профессиограмма учителя иностранных языков. - Общество: социология, психология, педагогика. No 1: 93-95.
- Ломов С.П. Формирование управленческой культуры педагога-предметника в системе повышения квалификации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/lomov.htm> (01.01.2012).
- Лосев А.Ф. 2010. Диалектика художественной формы. М.: Академический проект. 415 с.
- Лотман Ю.М. 1996. Внутри мыслящих миров: Человек-текст-семиосфера-история. Ю.М. Лотман. Москва. 464 с.
- Лотман Ю.М. 1992. Статьи по семиотике и топологии культуры: В 3-х томах. Таллин: «Александра». Т 1. 247 с.
- Лотман Ю.М. 1970. Структура художественного текста. М.: Искусство. 340 с.
- Луков Вал.А., Луков Вл.А. 2008. Тезаурусы. Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Национальный институт бизнеса. 784 с.
- Лысикова Н.П., Вакулич Н.Р., Алимаева О.И., Листвина Е.В. 2010. Культурно-образовательное пространство современного человека:

- Коллективная монография. Под ред. профессора Ю.Г. Голуба. Саратов: Издательство «Саратовский источник». 167 с.
- Лю Г. 2012. Педагогические условия развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства в образовательном процессе вуза. - автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж. 24 с.
- Макаренко А.С. 1983-1986. Педагогические сочинения: В 8 томах. М.: Педагогика. 3198 с.
- Макаренко А.С. 1957-1958. Сочинения: В 7-ми томах. Ред. коллегия: И.А. Каиров (глав. ред.) [и др.]. М.: АПН РСФСР. 3952 с.
- Макаренко А.С. 1957. Сочинения: В 7-ми томах. Ред. коллегия: И.А. Каиров (глав. ред.) [и др.]. М.: АПН РСФСР. Т. 1. 783 с.: ил.
- Макаренко А.С. 1957. Сочинения: В 7-ми томах. Ред. коллегия: И.А. Каиров (глав. ред.) [и др.]: Книга для родителей. - Лекции о воспитании детей. - Выступления по вопросам семейного воспитания. Примечания. В. Гмурман. М.: АПН РСФСР. Т. 4. 552 с.
- Макаренко А.С. 1958. Сочинения: В 7-ми томах. Ред. коллегия: И. А. Каиров (глав. ред.) [и др.]: Книга для родителей. - Лекции о воспитании детей. - Выступления по вопросам семейного воспитания. Примечания. В. Гмурман. М.: АПН РСФСР. Т. 5. 558 с.
- Малюков А.Н. 1999. Психология переживания и художественное развитие личности. Дубна: Феникс. 250 с.
- Манн Ю.В. 2013. Сквозь призму художественной детали: (дополнение к теме). - Гуманитарное пространство. Международный альманах. Том 2. No 4: 702-710.
- Манн Ю.В. 2013. Сквозь форму к смыслу. Самоотчёт. Из «Гоголевской мозаики». - Гуманитарное пространство. Международный альманах. Том 4. Приложение 1. Часть 1: 216 с.
- Манн Ю.В. 1998. Русская философская эстетика. М.: МАЛПИ. 381 с.

- Мануйлова Ю.С., Федоров И.В., Благовещенская М.М. 2002. Современные наукоемкие технологии в инженерном образовании. - В кн. Инновации в высшей технической школе России. Вып. 2. Современные технологии в инженерном образовании. М.: МАДИ (ГТУ). 351 с.
- Маркова А.К. 1990. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. - Советская педагогика. No 8: 82-88.
- Маркова А.К. 1993. Психология труда учителя. М.: Просвещение. 192 с.
- Маркова А.Н. 2012. Культурология в схемах и определениях. М.: Проспект. 464 с.
- Марычев В.В. 2004. Научная картина мира в культуре современного общества. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Ставрополь. 200 с.
- Мардахаев Л.В. 2006. Педагогическая среда вуза. Методика преподавания вуза. М.: РГСУ. 203 с.
- Маслихин А.В. 2002. Человек и картины мира. Йошкар-Ола: Издательство Марийского Университета. 478 с.
- Матвеева Т.В. 2006. Феномен художественной культуры и ее роль в процессе профессиональной подготовки дизайнеров. - Современные проблемы науки и образования. No 5: 81-82.
- Математические методы обработки данных. Автоматический расчет углового преобразования Фишера [Электронный ресурс]. - Москва. URL: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/> (08.05.2012).
- Мейлах Б.С. 1985. Художественная картина мира как комплексная проблема. Процесс творчества и художественное восприятие: Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы. М.: Искусство. 318 с.
- Мейлах Б.С. 1983. Философия искусства и художественная картина мира. - Вопросы философии. No 7: 116-125.
- Мелик-Пашаев А.А. 1998. Об источнике способности человека к художественному творчеству. - Вопросы психологии. No 1: 7779.
- Мелик-Пашаев А.А. 1981. Педагогика искусства и творческие способности.

- М.: Знание. 96 с.
- Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). С. 151-154. - В кн. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. 280 с
- Митина Л.М. 1998. Психология профессионального развития учителя. Москва. 201 с.
- Мищенко А.И. 1999. Педагогика. Чебоксары: Чувашское книжное издательство. 254 с.
- Можаров М.С. 1999. Педагогическое моделирование в рамках когнитивного подхода как метод структурного исследования педагогической деятельности. - Педагог: Наука, технология, практика. No 2: 54-57.
- Носова И.П. 2009. Формирование комплексного метода в исследовании художественной культуры. - Вестник ОГУ. No 2: 19-23.
- Огурцов А.П. 2010. Рефлексия. Т. 3. Н-С. С. 445-450. - В кн. Новая философская энциклопедия. В 4-х томах. М.: Мысль. 692, [2] с.
- Олесина Е.П. 2010. Совершенствование эстетического сознания личности в процессе освоения художественной культуры: Монография. М.: ИХО РАО. 204 с.
- Ойзерман Т.И. 2010. Мироззрение. Т. 2. Е-М. С. 578-579. - В кн. Новая философская энциклопедия. В 4-х томах. М.: Мысль. 634, [2] с.
- Педагогические технологии в дополнительном художественном образовании детей: Методическое пособие. Под редакцией Е.П. Кабковой. М.: Просвещение, 2009. 173 с.
- Песталоцци И.Г. 1989. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи. Педагогическое наследие. Москва: 304-311.
- Пестрякова Л.С. 2001. Художественная картина мира: Логико-

- гносеологический аспект. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. Саратов. 145 с.
- Печко Л.П. 2008. Выразительность эстетики природы и культура личности. Ульяновск-Москва: УЛГТУ. 363 с.
- Планк М. 1966. Единство физической картины мира. М.: Наука. 287 с.
- Планк М. 1975. Избранные труды. Термодинамика. Теория изучения и квантовая теория. Теория относительности. Статьи и речь. М.: Наука. 788 с.
- Платонов К.К. 1982. Система психологии и теории отражения. М.: Наука. 809 с.
- Психологический словарь. Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
- Почепцов О.Г. 1990. Языковая ментальность: способ представления мира. - Вопросы языкознания. No 6: 110-122.
- Радомская О.И. 2004. Повышение профессионального мастерства учителя изобразительного искусства в процессе применения интегрированных технологий. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва. 195 с.
- Радугин А.А. 2001. Культурология. М.: Центр. 304 с.
- Разаков В.Х. 1999. Художественная культура XX века. Типологический контур. Волгоград: Издательство Волгоградского Государственного Университета. 432 с.
- Рассел Б. 1997. Человеческое познание, его сфера и границы. Киев: Ника-Центр. 560 с.
- Рапацевич Е.С. 2006. Психолого-педагогический словарь. Минск: Современное слово. 928 с.
- Рапацкая Л.А. 2002. Русская художественная культура М.: Владос. 608 с. + 32 с. ил.
- Рачин Е.И. 2010. Социальное воздействие современной художественной культуры. С. 25-38 - В кн. Философия художественной культуры:

- традиции и современные тенденции: сборник научных статей. М.: МГПУ. 244 с.
- Рогов Е.И. 1998. Учитель как объект психологического исследования. М.: Владос. 496 с.
- Рожина Л.Н. 1999. Развитие эмоционального мира личности. Минск: Университетское. 257 с.
- Рубинштейн С.Л. 2001. Основы общей психологии. СПб.: Питер. 720 с.
- Рубинштейн С.Я. 1970. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. Москва. 215 с.
- Руссо Ж.-Ж. 1989. Эмиль, или О воспитании. Педагогическое наследие. Москва. С. 199-295.
- Рябов В.Ф. 1983. Социальная природа искусства. К спорам о предмете искусства. Ленинград: Художник РСФСР. 248 с.
- Савенкова, Л.Г. 2011. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание. Учебно-методическое пособие для системы общего и высшего профессионального образования. М.: ИХО РАО. 280 с.
- Савенкова Л.Г. 2008. Краткий словарь: понятий, терминов, определений, используемых в современной педагогике искусства. М.: ИХО РАО. 44 с.
- Савенкова Л.Г. 2008. Научная школа Б.П. Юсова. Интегрированное обучение и полихудожественное воспитание. С. 33-68. - В кн. Научные школы в педагогике искусства. Часть. 1. Под ред. Л.Г. Савенкова М.: Учреждение ИХО РАО. Издательский дом РАО. 166 с.
- Савина М.С. 1993. Педагогические основы взаимодействия школы и семьи в профессиональной ориентации учащихся. - автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Москва. 24 с.
- Садохин А.П. 2007. Культурология: теория и история культуры. М.: Эксмо.

624 с.

- Самохвалова В.И. 1990. Красота против энтропии. М.: Наука. 176 с.
- Селевко Г.К. 1998. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование. 256 с.
- Семущина Л.Г., Ярошенко Н.Г. 2001. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. М.: Мастерство. 272 с.
- Серебренников, Б.А. 1988. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова и др. М.: Наука. 216 с.
- Сидоренко Е.В. 2000. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь». 350 с.
- Симоненко В.Д., Ретивых М.В. 2003. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах. Брянск: Брянский государственный университет. Кн. 1. 174 с.
- Скаткин М.И. 1980. Школа и всестороннее воспитание детей. М.: Педагогика. 230 с.
- Скороходов В.П. 2006. Художественная культура Беларуси в процессах общественных трансформаций: Конец XX - начало XXI века. дис. ... докт. культур.: 24.00.01. Москва. 349 с.
- Сластенин В.А. 2009. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога. С. 3-8. - В сб. Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы, развития. Материалы Международной научной конференции (2-3 апреля 2009, Москва). М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер. 684 с.
- Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. 2002. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия. 576 с.
- Словарь философских терминов. Научная редакция профессора

- В.Г.Кузнецова. М.: ИНФРА-М, 2011. [XVI], 731 с.
- Солонин Ю.Н., Каган М.С. 2007. Культурология. М.: Высшее образование. 566 с.
- Степанов Е.Н. 1998. Моделирование воспитательной работы образовательного учреждения: теория, технология, практика. Псков: ПОИПКРО. 263 с.
- Степин В.С. 2010. Научная картина мира. Т. 3. Н-С. С. 32-34. - В кн. Новая философская энциклопедия. В 4-х томах. М.: Мысль, 2010. 692, [2] с.
- Степин В.С., Кузнецова Л.Ф. 1994. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М.: ИФРАН. 274 с.
- Столович Л.Н. 1972. Природа эстетической ценности. Москва. 270 с.
- Суминова Т.Н. 2006. Художественная культура как информационная система: мировоззренческие и методологические основания. М.: Академический Проект. 386 с.
- Сухомлинский В.А. 1984. Сто советов учителю. Киев: Радянська школа. 254 с.
- Сыров В.Н. 2002. Значение «картины мира» в современной науке и философии. С. 17-22. - В сб. Картина мира: модели, методы, концепты. Материалы Всероссийской междисциплинарной школы молодых ученых «Картина мира: язык, философия, наука» (1-3 ноября 2001). Томск: Издание ТГУ. 360 с.
- Тынник Г.Н. 2008. Формирование профессиональной готовности будущего учителя культурологии к реализации иноязычного образования. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курск. 215 с.
- Токарев Г.В. 2013. Введение в семиотику. М.: Флинта и Наука. 160 с.
- Торшилова Е.М. 1999. Модель эстетического развития в онтогенезе. Современные подходы к теории эстетического воспитания: материалы и тезисы Буровских чтений. Москва: 112.
- Урбах В.Ю. 1964. Биометрические методы. Статистическая обработка

- опытных данных в биологии, сельском хозяйстве и медицине. М.: Наука. 415 с.
- Ушинский К.Д. 1948-1952. Собрание сочинений в 11 томах. М.-Л.: АПН СССР. 6968 с.
- Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистров. ФГОС ВПО: по направлению: 030000 Гуманитарные науки - 050000 образование и педагогика.
- Фельдштейн Д.И. 2003. Психологические проблемы образования и самообразования современного человека. - Мир психологии. No 4: 267-276.
- Фельдштейн Д.И. 1996. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды. Психологи отечества: избранные психологические труды: в 70 томах. Гл. ред. Д.И. Фельдштейн. М.; Воронеж: Институт практической психологии: НПО «Модек». 512 с.
- Фесенко И.М. 2001. Современная картина мира и ее отражение в английском языке. - Вісник Запорізького державного університету. No 4: 130-132.
- Философия в диалоге культур. Всемирный день философии (Москва-Санкт-Петербург, 16-19 ноября 2009 года): материалы Российской академии наук, Института философии. М.: Прогресс-Традиция, 2010. 1302 с.
- Фихте И.Г. 2009. Речи к немецкой нации. Серия: Слово о сущем. Т. 54. СПб.: Наука. 350 с.
- Фихте И.Г. 2008. Сочинения. Серия: Слово о сущем. Т. 81. СПб.: Наука. 752 с.
- Флиер А.Я. 1998. Художественная культура. Культурология XX век. С. 338-341. - В кн: Культурология. XX век. Энциклопедия. В 2-х томах. Т.2. - СПб.: Университетская книга ООО «Алетейя». 447 с.
- Флиер А.Я., Политаева М.А. 2008. Тезаурус основных понятий культурологи: Учебное понятие. М.: МГУКИ. 284 с.

- Фомина Н.Н. 2003. Художественное образование как проблема науки и художественно-педагогической общественности первой половины XX века. М.: Издательский дом РАО. 412 с.
- Фохт-Бабушкин Ю.У. 1986. Художественная культура: проблемы изучения и управления. М.: Наука. 237 с.
- Фохт-Бабушкин Ю.У. 1984. Научное управление художественной культурой как объект эстетического исследования. - автореф. дис. ... докт. филос. наук: 09.00.04. Москва. 55 с.
- Циолковский К.Э. 2001. Космическая философия. М.: УРСС. 480 с.
- Хайдеггер М. 2007. Время и бытие: статьи и выступления. Серия: Слово о сущем. Т. 70. СПб.: Наука. 621 с.
- Хайдеггер М. 2006. Бытие и время. Серия: Слово о сущем. Т. 39. СПб.: Наука. 452 с.
- Хекхаузен Х. 2001. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь. 240 с.
- Холтон Дж. 1992. Что такое «антинаука»? - Вопросы философии. No 2: 26-58.
- Хорафас Д.Н. 1967. Системы и моделирование. М.: Мир. 420 с.
- Хуторской А.В. 2005. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении [Электронный ресурс]. - Доклад на II Всероссийской научно-практической конференции «Образовательная среда сегодня и завтра» (Москва, ВВЦ, 28.09 - 01.10.2005). - Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm>
- Хуторской А.В. 2000. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. М.: Гуманитарное издательство. Центр ВЛАДОС. 320 с
- Хуторской А.В. 2005. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС. 383с.
- Шадриков В.Д. 2010. Профессиональные способности. М.: Университетская книга. 320 с.

- Шадриков В.Д. 2004. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. - Высшее образование сегодня. No 8: 13-21.
- Школяр Л.В. 1999. Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе (в системе развивающего обучения). - автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Москва. 51 с.
- Шпенглер О. 1993. Закат Европы. Образ и действительность. Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма. Т. 1. 592 с.
- Шпенглер О. 1993. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма., Т. 2. 592 с.
- Штерн, В. 1998. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука. 335 с.
- Штофф В.А. 1966. Моделирование и философия. М.-Л.: Наука, Ленинградское отделение. 301 с.
- Щербаков А.И. 1976. Профессиограмма учителя советской школы. Проблемы профессиональной подготовки студентов педвузов и университетов: Сборник научных трудов. М.: АПН СССР: 24-33.
- Щуркова Н.Е. 2002. Педагогическая технология. М.: Педагогическое издательство России. 223 с.
- Чанышев А.И. 1982. Начало философии. М.: МГУ. 184 с.
- Чирва Е.Г. 2009. Обоснование выбора программы, методики, технологии [Электронный ресурс]. URL: <http://elenagrigh-ag-tiksi.edusite.ru/p2aa1.html> (12.12.2009).
- Эйнштейн А. 1968. Собрание сочинений. М.: Наука. Т.8. 486 с.
- Эльконин Д.Б. 1989. Избранные психологические труды. Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. Авт. вступ. ст. и коммент. В.В. Давыдов АПН СССР. М.: Педагогика. 554,[1] с.
- Энциклопедия. СПб: Университетская книга. Т. 2, 1998. 447 с.
- Юдин В.В. 2007. Концепция педагогической технологии (элементы теории).

- Педагогические технологии. No 1: 37-45.
- Юсов Б.П. 2004. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. М.: Компания Спутник +. 253 с.
- Юсов Б.П. 2001. Современная концепция Образовательной области «Искусство» в школе. - Известия Российской Академии Образования. No 4: 69-70.
- Якиманская И.С. 1993. Психологическое консультирование учителей - постановка проблемы. - В сб. Интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала личности учителя и ученика: Материалы республиканской конференции. Оренбург: Изд-во ОГПИ: 371-373.
- Ясвин В.А. 2001. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл. 365 с.
- Anderegg J. 1973. Fiktion und Kommunikation. Ein Beitrag zur Theorie der Prosa. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 185 s.
- Burov A.I. 1958. Das ästhetische Wesen der Kunst. Berlin, Dietz Verlag. 1.-10. Tausend. 330 s.
- Carter B. 1974. Large Number Coincidences and the Anthropic Principle in Cosmology. Pp. 291-298. - In Confrontation of Cosmological Theory with Astronomical Data. Proceedings of the Symposium, Krakow, Poland, September 10-12, 1973. Ed M. S. Longair. (A75-21826 08-90) Dordrecht: D. Reidel Publishing Co. 382 p.
- Comenius J.A. 1906. Didactica magna. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. 182 s.
- Descartes R. 2005. Die Prinzipien der Philosophie: Lateinisch - Deutsch; übers. u. hrsg. von Christian Wohlers. Hamburg: F. Meiner, cop. LXXII, 711 p.
- Heckhausen J., Heckhausen H. 2006. Motivation und Handeln. Berlin and Heidelberg: Springer-Verlag GmbH & Co. K. 510 s.

- Pestalozzi J.H. 1912. Pestalozzi's educational writings. New York, Longmans, Green & Co.; - London, E. Arnold. xi, [1], 328 p.
- “Naturbild und Sprache”. - In J. Zimmermann (Hrsg.), Das Naturbild des Menschen. München. S. 260-284.
- Maslow A.H. 1954. Motivation and personality. New York, N.Y.: Harper & Row. 411 p.
- Kaplan D., Manners R.A. 1972. Culture Theory. New York. 344 p.
- Kroeber A.L., Kluckhohn C. 1952. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. New York: Vintage Books. 435 p.
- Liebrucks B. 1964-1966. Sprache und Bewusstsein. Bände 1-3: Band 1: Einleitung, Spannweite des Problems. Band 2: Sprache Wilhelm von Humboldt. Band 3: Wege zum Bewußtsein im Raum von Kant, Hegel und Marx. Frankfurt am Main, Akademische Verlagsgesellschaft. 506, 524, 674 s.
- Locke J. 1779. Some thoughts concerning education. London: sold by J. and R. Tonson. [8], 319, [1] p.
- Lucien B. 1994. Iconographie et philosophie: Essai de définition d'un champ de recherche. Strasbourg: Presses univ. de Strasbourg. 402 p.
- Podvoysky V.P., Lazarev M.A., Klimkovich E.V. 2013. Destructive image. Monograph. Deutschland, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. 155 p.
- Podvoysky V.P., Lazarev M.A., Utenkov A.V. 2013. Educational and professional students' infantilism: theory and practice. Monograph. Deutschland, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. 174 p.
- Raven J. 1988. The assessment of competencies. - In H.D. Black and W.B. Dockrell (Eds.), New Developments in Educational Assessment: British Journal of Educational Psychology, Monograph Series. No 3: 98-126.
- Richard A. 1995. Watson and Marjorie Grene, Malebranche's First and Last Critics: Simon Foucher and Dortous De Mairan. Southern Illinois

University Press. 128 p.

Witzlack G. 1968. Zur Diagnostik und Entwicklung der Schulfähigkeit. Berlin:

Volk und Wissen. 225 s.

Wölfflin H. 1899. Die klassische Kunst. München: F. Bruckmann. 279 s.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Глава 1. Теоретико-методологические основания профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры	18
1.1 Освоение художественной культуры как педагогическая проблема.....	18
1.2 Особенности профессионального становления будущего учителя в современном высшем образовании.....	39
1.3. Особенности освоения художественной культуры в подготовке будущих педагогов	58
Выводы 1 главы.....	81
Глава 2. Опыттно-экспериментальная работа по реализации модели профессионального становления студентов педагогических вузов на основе освоения художественной культуры	83
2.1. Условия реализации педагогической модели.....	83
2.2. Дидактическое обеспечение реализации педагогической модели. Методические рекомендации.....	103
2.3. Динамика уровней профессионального становления студентов-участников эксперимента.....	129
Выводы 2 главы.....	146
Заключение	149
Список литературы	153

ЛАЗАРЕВ Максим Александрович
LAZAREV Maxim Alexandrovich

**ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

**THE ART CULTURE'S FORMATION IN MODERN TEACHER'S
PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Главный редактор / Chief Editor

Дизайн обложки / Cover Design

Максим А. Лазарев / Maxim A. Lazarev

Компьютерная верстка / Typesetting

Валтер Гросс / Walter Gross

Научный редактор / Science Editor

Александр А. Ласкин / Alexandr A. Laskin

Корректор / Corrector

Петер Адамятис / Peter Adamaitis

Координатор в Латвии / Coordinator in Latvia

Арвид Бариевскис / Arvīds Barševskis

Издательство / Publishing:

Международная академия образования

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

Даугавпилсский университет

Латвия, LV-5401, Даугавпилс, ул. Виенибас, 13

International Academy of Education

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

Daugavpils University

Vienības str. 13, Daugavpils LV-5401 Latvia

Подписано в печать 30.12.2015.

Формат 60x90/16. Печать цифровая.

Гарнитура Times New Roman.

Тираж 15000 экз. Заказ № 97634

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

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

Gruzinsky Val, 11, Moscow 123056 Russia

Даугавпилсский университет (Daugavpils University)

ул. Виенибас, 13, Даугавпилс LV-5401 Латвия

Vienības str. 13, Daugavpils LV-5401 Latvia