

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

E.I. Yudina

### THE PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL ASSISTANCE IN ORGANIZING THE PROCESS OF CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF PUPILS BY THE MEANS OF NEW GENERATION'S EDUCATION LITERATURE

Актуальность избранной проблемы связана с наличием негативных тенденций, противоречащих обновлению отечественного образования: конвейерный характер школьного обучения в едином темпе; ориентация на среднего ученика с малым учётом его субъектности; обилие репродуктивных методов обучения; апелляция образовательного процесса в основном к интеллектуально-когнитивным сферам личности школьника в ущерб его целостному развитию; отдаленность изучаемых предметов от задач самопознания ребёнка. Между тем, идеал гуманистического образования нацелен на задачу свободного творческого саморазвития растущего человека.

Целями настоящей статьи можно считать, во-первых, обоснование возможности психолого-педагогической помощи для включения школьника в процесс саморазвития; во-вторых, определение содержания, форм, средств последнего с обращенностью на целостную творческую личность школьника.

Психолого-педагогическая помощь понимается как разновидность профессиональной образовательной деятельности, предполагающая нахождение способов и средств максимально полного развития интересов, личностного потенциала школьников их собственными усилиями. При этом общечеловеческая культура переводится в индивидуальную форму, создавая уникальные условия для развёртывания детской творческой индивидуальности; процесс

интериоризации школьником ценных культурно-средовых внешних факторов фасилитирован и, с одной стороны, делает их его личностным достоянием, а с другой – наращивает уже существующие внутренние факторы личности школьника.

Теоретическую основу нашей работы составили труды и деятельность многочисленных ученых, педагогов, деятелей искусства и культуры:

– А.Ф. Дистервега (1790–1866), сформулировавшего тезис единства природо-, культуросообразности воспитания и самодеятельности детей;

– К.Н. Вентцеля (1857–1947), видевшего цель воспитания в содействии гармоничному, всестороннему развитию свободного ребенка, имеющего право на полное развитие всех заложенных в нём сил, на индивидуальность;

– Дж. Дьюи (1859–1952), обосновавшего концепцию «учения через делание», убравшего деление учебного материала на отдельные дисциплины и поставившего в основу педагогического процесса интересы ребёнка, выражающиеся в свободной игре, упражнении всех сил, в удовлетворяющем его самого воплощении собственных образов;

– Р. Штайнера (1861–1925) – создателя безнасильственной вальдорфской педагогики, ориентирующего образование на духовно-душевное развитие ученика с особым акцентом на интегративную творческую деятельность и художественно-эстетический компонент;

– М. Монтессори (1870–1952), поставившей в центр своей воспитательной системы индивидуальность, самооценку ребёнка; не применявшей в своей педагогике сравнений, измерений; дававшей возможность учиться свободно, без принуждения, поощрявшей выбор самим

<sup>1</sup> Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психолого-педагогического образования НОУ ВПО «Российский новый университет», заслуженный работник высшего профессионального образования РФ.

© Юдина Е.И., 2014.

ребёнком темпа, ритма, способа своей учебы в подготовленной развивающей среде;

– А.А. Ухтомского (1875–1942), высказавшего тезис об опосредующей роли внутреннего психологического мира в отражательной деятельности мозга, согласно чему деятельность мозга опирается на принцип свободы выбора и свободы воли, а также создавшего теорию доминанты;

– С.Т. Шацкого (1878–1934), обосновавшего роль труда, игры и искусства в содержании детской жизни; широко использовавшего возможности искусства в педагогической практике;

– А.В. Бакушинского (1883–1939), крупнейшего отечественного исследователя художественной педагогики, впервые соединившего в неразрывное целое современное искусствоведение, знания о развитии детского сознания и творчества, оригинальные исследования народного искусства и методическую практику;

– Б.В. Асафьева (1884–1949), советского академика-музыковеда и композитора, заложившего научные психолого-педагогические основы музыкального воспитания в общеобразовательных школах, развития творческого «композиторского дара» у учащихся массовых школ;

– К. Орфа (1895–1982) – немецкого композитора, создателя теории «элементарного музицирования», где в интегративной игровой деятельности используется речь, музыкальное движение, музыкальное исполнительство.

Таким образом, главными принципами психолого-педагогической помощи в организации процесса творческого саморазвития личности школьника стали ориентация педагогов на самостоятельность ученика, возможность его собственного выбора вида, темпа, выдвижение собственных целей саморазвивающей деятельности; включение ребенка в художественно-творческую деятельность с интеграцией искусств; безнасилованность, развивающая среду с элементами свободного самовыражения, игры.

Было важно, чтобы реализация этих принципов создавала естественный интерактивный план, не привязанный к конкретным школьным дисциплинам и помогающий открыть путь к самости школьника.

Раскроем необходимость и возможность психолого-педагогической помощи в процессе организации саморазвития школьника.

Во-первых, в дидактике для организации обучения считается правильным выбор цели, содержания, методов, форм, темпа обучения педагогом, но не учитывается их востребованность конкретным учеником. В связи с этим эф-

фективность работы преподавателя может быть снижена. Поэтому одна из главных проблем – создание условий для развития мотивационно-потребностного механизма «самости» личности ученика.

Во-вторых, если по проблемам педагогических технологий на сегодня имеется множество трудов, то учебные технологии как системы условий, форм, методов, средств достижения целей *учения* вообще никак не исследовались.

В-третьих, формой хранения, коммуникации и трансляции общественного сознания являются знания, подразделяемые на *общественные* (существующие объективно в носителях информации) и *индивидуальные* (принадлежащие каждому отдельному человеку); для последних характерен параметр характера усвоения, неразрывно связанного с эмоциями, мотивами, ценностными ориентациями, в т.ч. с самоопределением – что человеку надо, а что – нет.

В-четвёртых, особо важными для процесса саморазвития школьника являются формы самообразования и самостоятельной образовательной работы.

Самообразование как целенаправленная образовательная деятельность управляется самой личностью обучающегося без участия педагога. Самостоятельная образовательная работа – это индивидуальная или групповая образовательная деятельность, осуществляемая без непосредственного участия педагога, но по его заданиям и под его контролем. При использовании этих форм реализуются такие функции саморазвития, как самостоятельное определение цели, способов саморазвивающей деятельности; самостоятельное направление процесса протекания саморегулирующей, самоконтролирующей и самооценивающей деятельности. Психическим механизмом саморазвития выступает рефлексия.

Обратимся к рассмотрению определения содержания, форм, средств организации процесса творческого саморазвития личности школьника.

В нашей работе формами психолого-педагогической фасилитации процесса творческого саморазвития выступили способы организации самообразования и самостоятельной образовательной деятельности школьника. Содержание этого процесса представляло собой систему специально сконструированных развивающих игр и творческих заданий, стимулирующих самостоятельное игровое или практическое участие школьника в спектре различных видов художественно-творческой деятельности, предполагающих использование метода «аудиодиакт».

В качестве средств организации процесса творческого саморазвития школьника был использован написанный автором комплект учебной литературы нового поколения – инновационное образовательно-игровое пособие и рабочая тетрадь к нему (Мой первый учебник по музыке и творчеству: азбука музыкально-творческого саморазвития. – М., 1997).

Новизна представленного комплекта заключалась в следующем. Материалы были собраны в своеобразное практическое руководство по искусству и творчеству без учета предметно-дисциплинарной модели и адресовались ученикам примерно 2–7 классов как для самообразования, так и (или) самостоятельной работы, выполняющейся по заданию и под контролем педагога. В школе пособие могло использоваться для организации самостоятельной работы по предмету и для самообразования детей учителями русского языка, чтения, литературы, мировой художественной культуры, изобразительного и музыкального искусства, истории, а также в дополнительном образовании (в деятельности изостудии, театрального, литературного, кукольного, хорового, танцевального кружков).

Авторская методика, положенная в основу пособия, целостно развивала детскую личность в спектре видов художественно-творческой деятельности: исследовательской, литературной, изобразительной, практико-трудовой, вокальной, композиторской, режиссерской, инструментально-исполнительской, актерской, хореографической. Своеобразие пособия заключалось не столько в насыщении школьника знаниями (которые тоже давались), сколько в приоритетности организации детской творческой самостоятельности, на базе которой учащиеся легко открывали «себя для себя» и мира через общечеловеческие ценности. На доступном уровне раскрывались важные общеэстетические проблемы, например синтез речи, движения и музыки; их соотносённость с миром человека; выразительность и изобразительность в искусстве. Работа с пособием предполагала гибкость, множественность вариантов его использования.

Пособие состояло из основной образовательной части (115 мини-уроков) и параллельно связанной с ними рабочей тетради, снабжённой специальными рубриками: «Как выполнять это задание», «На что обратить внимание», «Какие трудности ты можешь встретить», «Каких результатов ты должен добиться» (на выбор школьника). Были даны рекомендации, как отчитаться и оценить себя в освоении материала.

Содержательными интегративными блоками образовательно-игрового материала комплекта стали следующие: творческая деятельность (речевая, пластическая, театральная, музыкальная, режиссёрская и т.п.); творческое самообучение танцу, пению, основам игры на простейших музыкальных инструментах, основам дирижирования; импровизации (пластические, вокальные, инструментальные); усвоение общих художественных закономерностей и понятий музыкального искусства через адекватную творческую деятельность.

Образовательный материал излагался как несколько самостоятельных направлений, соответственно определённому виду художественно-творческой деятельности (рис. 1).

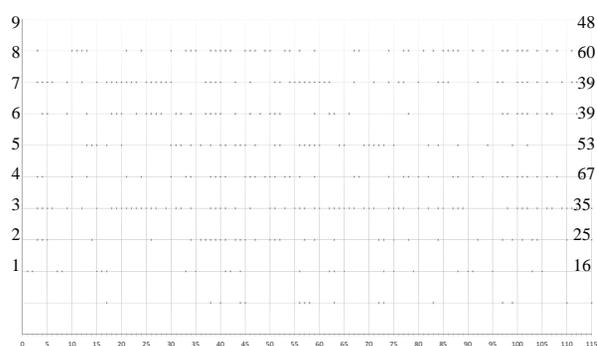


Рис. 1. Распределение образовательного материала в пособии по направлениям

1. Театр и творческая игра.
2. Речь.
3. Пластическое движение.
4. Усвоение понятий музыкального искусства в самостоятельности.
5. Усвоение общих художественных закономерностей.
6. Импровизации вокальные, пластические, инструментальные.
7. Двигательно-изобразительная наглядность.
8. Самообучение слушанию музыки, пению, танцу, игре на простейших музыкальных инструментах, основам дирижирования.
9. Систематизация художественного тезауруса.

Мини-уроки разных направлений, снабжённые символами-ярлычками, чередовались и взаимовызывались, иногда строились интегративно.

Начинать самостоятельные занятия школьник мог не только с любого направления, но и практически с любого места, потому что внутри каждого направления развивающий материал

располагался по принципу линейного (частично разветвлённого) программирования с соблюдением дидактического требования «от простого к сложному» и имел возможность вернуться назад к определённой теме. Ученик мог выбрать одно направление или работать сразу по всем направлениям. В конце занятий ему предлагалось «сдать самоэкзамен» по настоящим экзаменационным билетам.

Продуктами саморазвивающей деятельности учащихся выступали:

– художественно-творческая продукция (рисунок, танец, эскиз, сказка, стихотворение, ритмические и мелодические музыкальные образцы и т.п.);

– реальные личные достижения школьников в области саморазвивающих, самооценочных, саморегуляционных, самовоспитательных процессов.

В нашем опыте были предприняты попытки изучения динамики некоторых продуктов саморазвивающей деятельности у школьников 3–6 классов (в возрасте 8–12 лет), добровольно выразивших готовность самостоятельно работать с образовательно-игровым пособием. Выборка была составлена из 55 детей (38 девочек и 17 мальчиков), не посещавших музыкальных школ, студий и не бравших уроки музыки дома.

Изучение велось как с помощью объективных методов (беседа, анкетирование, анализ творческой продукции), так и с помощью субъективных (самооценочных). Полученные данные позволили выявить усиление интереса к искусству и творчеству в 100% ответов; наличие и постепенное усложнение стратегий самостоятельных занятий по пособию: усвоение мини-урока либо целиком, либо по частям; выбор числа повторений в упражнениях, совершенствование полученного творческого продукта в течение нескольких дней, «шлифовка» результата до необходимого уровня, определяемого самооценочными критериями школьника.

Изучалась творческая продукция с помощью ее анализа до и после работы с пособием. Одним из показателей, в частности, служили итоги выполнения оригинального творческого задания по инструкции: «Подбор красочных звуков в поэзии исключительно важен. Изобрети красиво звучащие слоги, слова и сделай их ритмической основой стихотворения».

Были разработаны критерии условных высокого, среднего, низкого уровней данной творческой продукции. Так, к высокому уровню относили образцы яркой звукописи, образующие единство с образным строем ритмического ри-

сунка, обнаруживающие признаки жанровости (не менее 4 тактов); ритмические образцы в 8 тактов при меньшем единстве со звукоречевой составляющей; обычное стихотворение с рифмой (не менее четверостишия). Средний уровень составляли образцы без единства яркой звукописи и признаков жанровости в 4 такта; ритмические образцы в 8 тактов, построенные на обычных слогах; стихотворение-двустиие. В низкий уровень включались образцы, построенные на одном слоге (4 такта) или не имеющие 4 тактов. Ни один учащийся не справился с этим заданием до начала работы с пособием на высоком или среднем уровне, и лишь продукция нескольких человек смогла достичь низкого уровня. После работы с пособием эти данные изменились (таблица 1).

*Таблица 1*

**Качество детской творческой продукции до и после работы школьников с пособием**

Уровни	Мальчики до/после	Девочки до/после
Высокий	0/6	0/16
Средний	0/10	0/20
Низкий	1/1	4/2
Итого чел.	1/17 чел.	4/38 чел.

Образовательно-игровое пособие, выигравшее конкурс Дж. Сороса «Обновление гуманитарного образования в России» и объявленное учебной литературой нового поколения, встретило, тем не менее, известные трудности в применении. Школьных учителей, высоко оценивших его, озадачивали, во-первых, отсутствие «привязки» к конкретному классу и учебному предмету; во-вторых, трудность фиксации результатов саморазвивающей деятельности средствами обычных школьных оценок. Но главная причина усматривалась всё же в кризисе школы и общества, нацеленных на формирование не свободной творческой личности, а адаптированного человека-функционера с узкопрагматическими интересами. Тем не менее, в ходе экспертизы образовательно-игрового пособия была отмечена высокая динамика креативности школьников, увеличения их творческой продуктивности, интереса к искусству, самообучению, самопознанию. Цель работы с пособием – не «изыскание отдельных вундеркиндов» [2, с. 92], а приобретение каждым учеником опыта собственной творческой деятельности, благодаря которым человек осуществляет саморазвитие, а общество – прогресс [7, с. 284].

### Литература

1. Агапов В.С. Структура и развитие креативных способностей младших школьников / В.С. Агапов, Е.П. Шульга. – М., 2010.
2. Асафьев Б. О музыкально-творческих навыках у детей // Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Изд. 2. – Л. : Музыка, 1973. – С. 90–95.
3. Головятенко Т.А. Диагностика готовности будущего педагога к реализации субъектно-деятельностных образовательных технологий // Вестник Государственного университета управления. – 2010. – № 17. – С. 36–37.
4. Звонова Е.В. Понимание художественного произведения в контексте гуманитарного образования // European Social Science Journal. – 2012. – Т. 1. – № 11-1 (27). – С. 144–153.
5. Кулешова Л.Н. Развитие и формирование личности в современных условиях : учебное пособие / Л.Н. Кулешова и др. – М., 2009.
6. Феоктистова С.В., Старикова Д.В. Проблемы профессионального самоопределения личности в условиях становления нового российского общества // Вестник Российского нового университета. – 2011. – Выпуск 1. – С. 85–89.
7. Фуко М. Герменевтика субъекта. – М., 1991. – Выпуск 1. – С. 284.
8. Юдина Е.И. Первые уроки музыки и творчества. – М., 1999.