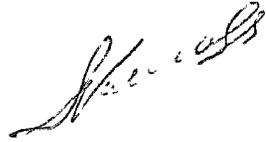


На правах рукописи



Климова Лариса Юрьевна

ИГРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

13.00.01 -общая педагогика
история педагогики и образовании

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Ижевск 2003

Работа выполнена в Удмуртском государственном университете

- Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент
Копотев Сергей Леонидович;
- Научный консультант: доктор искусствоведения, доцент
Кошаев Владимир Борисович
- Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Яновская Мая Григорьевна;
доктор педагогических наук, профессор
Ерофеева Нина Юрьевна
- Ведущая организация: Глазовский государственный педагогический университет

..

Защита состоится 21 мая 2003 г. в 10 час. 00 мин. на заседании диссертационного совета Д 212.275.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук при Удмуртском государственном университете по адресу: 426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 6.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Удмуртского государственного университета.

Автореферат разослан

20 мая 2003 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук



Э.Р. Хакимов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Совершенствование содержания художественного образования становится в наше время предметом объединенных усилий и совместной деятельности различных научных институтов и дисциплин, исходя из актуальных проблем в области культуры, которые отражают переживаемые российским обществом трудности в социальной сфере.

Концепция художественного образования, которая опирается на «Национальную доктрину образования в Российской Федерации» определяет приоритеты и стратегические направления государственной политики в этой сфере. Пути реализации данной концепции предполагают комплекс условий, которые актуализируют проблемы всестороннего исследования средств художественного образования для каждого его этапа с учетом возрастных особенностей.

В настоящее время недооценка общеобразовательной функции искусства в значительной мере связана с тем, что недостаточно разработаны специфические особенности преподавания художественных дисциплин. Их отнесённость к предметам гуманитарного цикла без учета специфики искусства, его художественно-образной основы приводит к абсолютизации отдельных сторон искусства, его иллюстративно-познавательной функции. Фетишизация формально-логического начала сказалась и на выборе методов педагогики искусства. Остается не востребованным то, что определяет искусство как чувственное отражение мира. Переживания человека, формируемые под углом нравственных и эстетических идеалов, являются главной целью искусства, и как объект педагогической теории не имеет в настоящее время развернутых и окончательно решенных задач. Дальнейшее развитие художественного образования связано с тем, как учительство преодолевает некоторые противоречия общепедагогического характера: несоответствие между необходимостью изучения предметов художественного цикла как явления искусства, в постижении которых существенную роль играют эмоционально-образные моменты, и бытующим на этих уроках рационализмом и догматическим пониманием воспитательной функции искусства, что заслоняет в сознании ученика ценность самого искусства.

Имеет место противоречие между игровой природой художественного творчества и ее предьявлением через адекватную педагогическую форму, соответствующую образному мировосприятию ребенка, что породило проблему исследования, которая состоит в выявлении специфических механизмов игровой деятельности, раскрывающих ее художественно-развивающую сущность и, тем самым, обеспечивающих эффективность образовательного процесса.

Попытки объединить наиболее актуальные аспекты игры предпринимались многими сторонниками гуманистической педагогики (А.В. Бакушинский, Д. Дьюи, Г. Кершепштэйнер, и др.), этнопедагогики (Г.Н. Волков и др.), педагогики сотрудничества (В.С. Библер и др.), лучшими учителями-новаторами (Ш.А. Амопашвили, Е.Н. Ильин и др.), художественно-педагогической практики (В.М. Немецкий, З.Н. Новлянская, К.С. Станиславский и др.). Специфика начального художественного образования, своеобразие детской художественной деятельности требуют особых правил осуществления игры в поле образовательного пространства.

Вышеизложенные соображения, понимание ответственности перед таким феноменом культуры и детства как игра обусловили выбор темы диссертационного исследования.

Объект исследования - игровая деятельность детей в педагогическом процессе.

Предмет исследования - художественно-образная основа игры как инструмент и механизм образовательного процесса.

Цель исследования: разработать и обосновать педагогическую технологию начального художественного образования, основанную на использовании художественно-образной специфики игры.

Гипотеза исследования: игра обеспечивает эффективность художественного образования детей, если педагогическая технология основана на использовании единых механизмов творчества в игровой и художественной деятельности, что предполагает наличие:

общих компонентов игровой и художественной деятельности;

- общих педагогических принципов: эмоционально-чувственного развития личности в игровой и художественной деятельности, полихудожственный характер игровой деятельности, сотворческое взаимодействие участников игры;

• особую игровую технику, обусловленную художественно-образной основой драматического искусства.

Задачи исследования:

1. Выявить основные характеристики игры, которые определяют ее художественно-развивающее значение и разработать модель взаимосвязи игровой и художественной деятельности как целостного образовательного процесса,

2. Сформулировать и обосновать структурно-содержательную основу педагогических принципов художественно-творческого развития детей в игровой деятельности

3. Разработать технологию моделирования игры в художественно-образовательном процессе, обосновать ее драматургический характер.

4. Экспериментально проверить эффективность предлагаемой технологии художественно-творческого развития детей.

Методологическую основу исследования составили паучно-тсоретичеекие принципы и положения: теории культурно-исторического развития ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б. Элькопин); теории театральной педагогики (К.С. Станиславский); теории полихудожественного развития детей (Б.П. Юсов).

Теоретическую основу исследования составили научно- теоретические принципы и положения о роли ведущей деятельности и социальной ситуации развития в становлении личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выичмский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, В.А. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.); раскрывающие эстетическую сущность феномена игры (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.В. Луначарский, К.С. Станиславский и др.); теории гуманистического воспитания и педагогической поддержки (Ш.А. Амонашвили, А.А. Сухомлинский, К.Д. Ушиинский, С.А. Шмаков и др.); раскрывающие основы моделирования гуманитарного содержания образования (В.М. Букагов, Л.К. Веретенникова, П.М. Ершов, Г.К. Селсвко, А.Н. Утсхипа, Г.С.Трофимова, Б.Д. Эльконип, М.Г.Яновская и др.); раскрывающие принципы эстетического воспитания и художественного образования (А.В. Бакушинский, П.П. Блонский, А.А. Мелик-Пашаев, Б,М, НеменскиП, Л.Б. Рылова, Т.Е. Торшилова, Е.К. Чухмап, Б.П. Юсов и др.).

Методы исследования; теартгичшшё - анали! иеаладаиний в шуыйййй литературе об образовательной роли игры; эмпирические - наблюдение, изучение опыта использования игровых средств художественного образования: опытно-экспериментальная работа - проведение формирующего эксперимента; диагностические - тестирование, устные и письменные опросы, количественная и качественная интерпретация полученных результатов.

Этапы исследования:

1 этап (1995-1997 гг.)-изучение состояния проблемы в литературе и практике художественного образования, поиск теоретических оснований и принципов практического осуществления игры в художественно-образовательном процессе; 2 этап (1997—2001 гг.) - моделирование содержания и технологии художественно-образовательного процесса, опытно-экспериментальная работ: 3 этап (2001-2003 гг.) - анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, работа над текстом диссертации.

Научная новизна исследования:

1. Выявлены и структурированы единые компоненты игровой и художественной деятельности, обеспечивающие механизмы игры как художественного творчества: ассоциация, персонификация, аналогия как процессы, определяющие способность действия игрушками; интерпретация, интерес,

типизация как процессы, определяющие способность действия по правилам; импровизация, симпатия, идентификация как процессы, определяющие способность ролевого действия.

2. Разработана структурно-содержательная модель педагогической технологии художественного образования на основе единых компонентов игровой и художественной деятельности, которая способствует прогнозированию и системному развитию творческих способностей детей, обеспечивающих развитие синестезии, эмпатии и коммуникативности ребенка.

3. Разработана трехкомпонентная система приемов педагогического моделирования художественной игры: «метафоризация - драматизация - сюрприз», обеспечивающая механизм художественно-образной основы игровой деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании специфических механизмов игровой деятельности, способствующих развитию художественно-образовательного процесса; а так же условий, принципов и задач художественного образования детей в игровой деятельности;

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенная педагогическая технология как система художественного образования используется педагогами детских образовательных учреждений, общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования. Материалы и выводы исследования могут быть использованы при подготовке пособий для родителей, педагогов, студентов, а так же в системе повышения квалификации специалистов художественного образования.

На защиту выносятся положения:

1. Модель педагогической технологии художественного образования на основе игровой деятельности. Как целостная система она включает: задачи, принципы, содержание и метод художественного образования. Ядро технологической модели составляет единый структурно-компонентный состав игровой и художественной деятельности.

2. Структура взаимодействия компонентов игровой и художественной деятельности способствует технологизации педагогической деятельности, моделированию содержания и техники игры на системной основе. Модель включает трехкомпонентную систему игровых приемов: «метафоризация - драматизация - сюрприз», сопровождающих механизмы художественно-образной основы игровой деятельности.

3. Игра, организованная как художественная деятельность и художественное творчество, организованное как игра позволяет прогнозировать и системно развивать общие и эстетические способности детей: эмоционально-чувственное восприятие, выражаемое через эмпатию; метафорическое

мышление, выражаемое через способность к синестезии; художественно-творческие возможности, выражаемые в продуктах детского творчества и коммуникативности ребенка в процессе игры.

Апробация результатов исследования:

Основные положения исследования изложены в опубликованных работах, доложены и обсуждены на республиканских, российских и международных конференциях в г.г.: Ижевске (1994 г., 1997 г., 2000 г., 2001 г.); Москве (1994 г., 2000 г., 2001 г.); Казани, Ростове-на-Дону, (1997 г.); Сыктывкаре (1996 г., 1997 г., 1998 г., 1999 г.). Апробация положений исследования проводилась на курсах повышения квалификации руководителей ИЗО, в организации и проведении Республиканского конкурса «Авторский урок» (1996-1998 гг.); а также на авторском семинаре (32 часа) по теме «Изобразительное творчество дошкольников» (Ижевск, ИУУ, декабрь 2001 г.).

Опытно-экспериментальное апробирование результатов исследования осуществлялось на базе организованной и руководимой автором художественно-педагогической мастерской факультета искусств УдГУ.

Материалы работы являются направлением научной программы Минобразования РФ фундаментальных исследований в области гуманитарных наук «Культурное и художественное наследие в образовании» 2003-2004 гг.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена привлечением широкого круга научной литературы, методической обоснованностью исходных теоретических положений, эффективностью и длительностью (1995-2002 гг) проведенного эксперимента, опытом работы автора исследования в учреждениях системы художественного образования.

Опытно-экспериментальное исследование проходило в условиях реальной педагогической деятельности. Практическая работа на всех этапах экспериментального исследования проводилась непосредственно автором данного исследования. Достоверность исследования подтверждают видео и фото материалы, регистрирующие особенности педагогического процесса, детские изобразительные произведения.

Внедрение результатов исследования:"

Результаты исследования использовались автором при разработке проектов образовательных программ: «Школа семейного творчества», (1996 г.); «Школа родительской культуры» (1997 г.); «Семейный творческий факультет» (1998 г.). Внедрение экспериментального опыта в художественно-образовательные программы учреждений города и Республики: школы «Гуливер» г. Ижевска, студии «Ника» г. Можга, подготовительного отделения ДХШ №9, 10, 12 г.Ижевска. Популяризация опыта организации изобразительного творчества детей осуществляется выпуском рекламно-информационной продукции.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении дается обоснование актуальности темы исследования, определяется объект, предмет, цель и задачи исследования, формулируется гипотеза, характеризуется методологическая основа, раскрывается научная новизна и практическая значимость работы, ее достоверность.

В первой главе «Игра как психолого-педагогическое условие художественно-! норческо о развития детей» рассматривается природа игровой деятельности в контексте ее социально-педагогического и художественно-образовательного значения. Проводится анализ исследований, рассматривающих связь игры с развитием эстетической культуры личности человека. Основанием для анализа послужили научно-теоретические работы по исследованию игры как феномена культуры (Шмакова С.А.). Приводятся теоретические основы рассматриваемого вопроса в историческом и современном аспектах. Представлены следующие подходы к теории игры: философско-культурологический (М.М. Бахтин, Г. Гегель, А.В. Луначарский, Платон, Г. Спенсер, Ф. Шиллер и др.) и психолого-педагогический (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин, и др.).

Определено, что игра выступает как художественно-творческая деятельность и развивает эстетическую культуру ребенка в аспекте их взаимосвязи и природосообразной общности. Содержательное исследование данных характеристик позволяет обозначить главное объединяющее начало художественной и игровой деятельности как преобразование явлений действительности в «воображаемую» и выявить процессы мышления сопровождающие подобную трансформацию:

- , семиотический характер творческой деятельности при создании художественной действительности в искусстве и воображаемой ситуации в игре отражают процессы *типизации, ассоциации и персонификации* объектов и явлений действительности;

- отражение индивидуальности в творческой деятельности обеспечивают процессы интуитивной ее природы - *импровизации, интерпретации* явлений действительности и особой личностно-значимой мотивации, выражаемой - *интересом* к данным явлениям;

- отражение исследовательского характера творческой деятельности, ее ориентировочного типа, указывающего на наличие образца-идеала создаваемой действительности регулируют процессы *идентификации* с объектами и явлениями действительности, подражание им по принципу *аналогии*, выделение приоритетов *симпатий* из их числа.

Исходя из научных доказательств объективной закономерности взаимопроникновения игры и художественной деятельности, раскрывающих сущность детской игры как художественного творчества, обозначены условия функционирования игрового процесса. С этой целью проведен анализ процессуально-динамических аспектов игры и дана характеристика игровых условий как обязательных компонентов создания воображаемой ситуации: роль, правила и игрушки (Д.Б. Эльконин). Структурно-содержательная соотнесенность данных условий с обозначенными выше единичными компонентами художественной и игровой деятельности позволила обозначить механизмы игры как художественного творчества (схема 1):

- *ассоциация, персонификация, аналогия* как процессы, определяющие способность действия игрушками;

- *интерпретация, интерес, символизация* как процессы, определяющие способность действия по правилам;

- *импровизация, симпатия, идентификация* как процессы, определяющие способность ролевого действия.

Образовавшаяся структура позволила сделать выводы о возможностях игровой деятельности, ее художественно-развивающем эффекте, выраженном в следующей соотнесенности (схема 1):

- деятельность, сопровождаемая *интересом* и *симпатией*, процессами *персонификации* объектов и явлений действительности обеспечивают эмоционально-чувственное развитие, которое у ребенка выражается через сочувственное отношение к явлениям действительности - эмпатию;

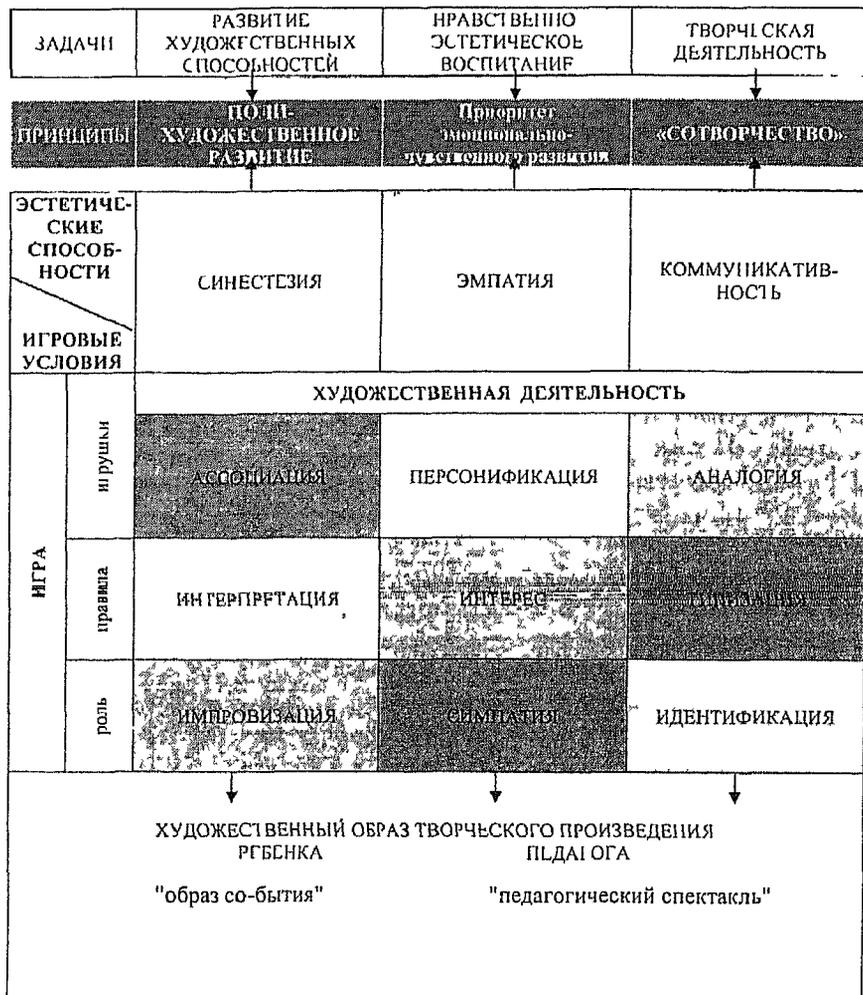
- деятельность, сопровождаемая процессами *ассоциации, интерпретации* и *импровизации* на основе явлений действительности обеспечивают развитие способности ребенка к синестезии, что способствует полихудожественному развитию ребенка в игре;

- деятельность, сопровождаемая процессами *типизации, идентификации* и *аналогией* с явлениями действительности обеспечивают развитие коммуникативных способностей ребенка, что способствует сотрудничеству ребенка в игре.

Таким образом, нами выявлены психологические механизмы игровой деятельности, которые обеспечивают развитие художественно-творческих процессов. Этим обозначился следующий этап исследования - выявление условий, обеспечивающих механизмы игры в педагогическом процессе.

В следующем параграфе главы приводятся научно-теоретические доказательства и дается психолого-педагогическое обоснование принципов системной организации творческой деятельности детей в педагогическом процессе, что обусловлено развивающим эффектом игры и современными задачами художественного образования.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



прим «метафоризация»



прим «сюриризм»



прим «драматизация»



Схема 1 Структурно-содержательная модель
художественно-образовательного процесса

В современной системе художественного образования определена стратегия, выраженная следующими задачами: нравственно-эстетическое воспитание и развитие художественных способностей человека в творческой деятельности как способ формирования целостной личности. Исходя из этого были определены общие принципы художественно-творческой деятельности, органично отражающие задачи художественного образования. Проведенное соотношение позволило определить их как принципы: 1) приоритета эмоционально-чувственного развития; 2) полихудожественного развития; 3) «сотворчество».

Приоритетность принципа эмоционально-чувственного развития в художественной и игровой деятельности доказывается через представление его как целеполагающего и отражающего сущность процесса художественного образования. Для этого обращаемся к работам А.В. Бакушинского, А.А. Мелик-Пашаева, Е.А. Флериной, Н.П. Сакулиной, А.П. Усовой, Т.С. Комаровой, Г.Г. Григорьевой и др. авторов, а так же к материалам Института художественного образования РАО. Исследования показали, что реализация данного принципа в художественно-образовательном процессе предполагает активное постижение культурного наследия на основе произведений искусства, фольклора, сказок, которые вызывают у ребенка *интерес, симпатию* и основаны на преобразении действительности в художественную при помощи приемов *персонафикации* образов.

Принцип полихудожественного развития в творческой деятельности обосновывается нами как функциональный в художественном образовании и отражающий общую специфику искусства и игры. Это обусловлено синкретичностью игровой природы художественного творчества и заключается в возможности развития воображения как способности к синестезии.

В диссертации имеются ссылки на исследования механизмов развития творческого воображения. (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.); на исследования синкретичное™ игровой природы художественного творчества (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Ю. Лотман, И.С. Кон, К.С. Станиславский, и др.); на исследования проблемы взаимодействия видов искусства и подходы к ней в области эстетического воспитания А.В. Бакушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, Е.М. Торшиловой, Б.П. Юсова и др.

Реализация рассматриваемого принципа в практике художественного образования предполагает: развитие сенсорного опыта ребенка и композиционного мышления как способности к *ассоциативному* воображению; развитие инициативности ребенка в художественной деятельности как поощрение его *импровизаций и интерпретаций*.

Принцип «сотворчество» обоснован как определяющий характер взаимодействия и коммуникации в процессе художественно-творческой и игровой деятельности. Опорной трактовкой движущих сил развития ребенка являются

положения о социальной ситуации развития личности и роли воспитательно-го воздействия взрослых па развитие ребенка в игровой деятельности. Представлены данные исследования игры как возрастной особенности развития опыта художественно-творческой деятельности (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова, Е.А. Флерина, Ф.И. Фрадкина, В.С. Мухина, и др); раскрывается идея «отраженной субъектности» (В.А. Петровский); описаны факты психосемиотики, которая специфический язык искусства относит к выразительным средствам общения. Таким образом, художественная деятельность рассматривается как сотворчество.

Анализ научно-теоретической литературы и практического опыта показал, что реализация данного принципа предполагает: максимальную включенность субъектов педагогического процесса (семья, культурно-просвет. учреждения, СМИ и др.) в художественное творчество, что обуславливает возрастную особенность присвоения культурных традиций ребенком через *подражание анализу и идентификацию* с воспринимаемым явлением действительности; освоение выразительных средств языка искусства как отражение его *симвлического* значения для развития речи ребенка и художественных способностей.

Первая глава завершается выводами о том, что: игра тогда является фактором развития художественно-творческих способностей ребенка, когда в педагогическом процессе это обусловлено использованием механизмов художественно-образной основы игровой деятельности. Таким образом, нами определена специфика «педагогической стратегии» технологии художественного образования детей, которую мы обозначили как художественная игра.

Во второй главе «Содержание игровых средств художественного образования» определяется «педагогическая тактика», выраженная в предлагаемой *ИХНОЮПШ* моделирования образовательного процесса на основе выявленных закономерностей художественной игры. С этой целью проводится анализ развития творческих методов педагогики искусства в историческом и современном аспектах, выясняется содержание игровых приемов в методиках современных программ начального художественного образования детей, чтобы выявить актуальные тенденции развития игровых средств художественной педагогики и соотнести данный опыт с гипотезой нашего исследования.

Основанием данного анализа послужили научно-теоретические исследования в области истории развития художественного образования (Н.Н. Ростовцев, В.С. Кузин, Б.М. Немский, Е.К. Чухман, Н.Н. Фомина и др.), которые показали, что поворот системы образования 80-90 гг. 20-го века на личностно ориентированную педагогику вывел па широкую арену значимость средств искусства в воспитании и развитии личности.

В системе общегосударственного образования приоритеты художественного развития ребенка обозначены концептуально, но организационная обеспеченность эффективности развития художественного творчества детей зависит от выбора педагогической технологии, от средств, которыми владеет педагог, роль которого как интерпретатора содержания образования самая значительная.

Следуя логике работы, далее представлено описание опыта специализированных программ художественно-творческого развития детей. Авторское эмпирическое исследование основывалось на современных научно-практических исследованиях и программах Т.А. Копцевой, А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского, З.Н. Новлянской, Ю.А. Полуянова, Л.Г. Савенковой, Е.М. Торшиловой, Т.Я. Шпикаловой, объединенных нацеленностью на максимальную эффективность использования средств искусства в художественно-образовательном процессе. Основным признаком этого явилась тенденция на интегрирование отдельных видов искусства посредством поиска общего пространства их взаимодействия. Успешность «педагогической тактики» авторских концепций (Н.Э. Басина, О.А. Сулова и др.) обеспечена за счет использования средств театрального искусства, имеющего игровую природу.

Таким образом, основной тенденцией совершенствования художественного образования является привлечение средств театрального искусства, как наиболее созвучного игровой природе художественного творчества и образному восприятию ребенка. Этот вывод, совпадая с гипотезой нашего исследования, обозначил следующий его этап, выявляющий способы театрализации художественно-творческой деятельности в педагогическом процессе.

В следующем параграфе главы обозначены роль и место игры в педагогической деятельности, а так же закономерности моделирования художественно-образовательного процесса по принципу «открытого действия» (К.С. Станиславский, Б.Д. Элькони).

Специфика предметной (художественной) дидактики обозначена исследователями как художественно-педагогическая игра (Л.Б. Рылова), художественно-педагогическое общение (В.А. Кан-Калик), художественно-педагогическая драматургия (Б.М. Неменский). Новая область художественной и общей дидактики - драмогерменевтика (В.М. Букатов) развивает идеи социо-игрового стиля обучения. Все исследователи, обозначая роль игрового начала художественно-педагогической деятельности, ссылаются на опыт театральной педагогики, где уже открыты и имеются свои закономерности процесса обучения творческой личности (Е.Б. Вахтангов, П.А. Ершов, М.А. Захаров, К.С. Станиславский, Н.В. Рождественская, Г.А. Товстоногов, А.В. Эфрос и др.). Выясняется, что процесс театрализации педагогической деятельности имеет

иную сущность, которая выражена в формообразующем характере организации творческой деятельности средствами режиссерского и актерского мастера в педагога по созданию художественного образа «педагогического действия» (В.А. Ильов). Поэтому, формирование замысла и реализацию педагогической драматургии мы предлагаем рассматривать как художественно-педагогическую игру, которая осуществляется в соответствии с общими закономерностями художественно-образной или игровой основы искусства.

Учитывая то, что моделирование предполагает создание системы условных опор, была выделена общая основа, определяющая конструктивное начало реализации творческого замысла. Такой основой стала композиция, определенная в искусстве как закономерность содержательного и формообразующего материала художественного произведения. На основании этого мы предлагаем такую композицию игры, которая составлена, смоделирована из предложенных компонентов художественно-игровой деятельности (схема 1), по по закону целостности предполагает интегративное начало, взаимодействие, слитность и взаимообусловленность ее составных частей.

Структурная и содержательная соотносительность компонентов художественной игры и функциональных ее признаков позволила составить следующие модели:

1. Создание условий *ситуативизации* образам на основе их *ассоциативности* и *типизации* явила собой сущность метафоры как художественного приема создания произведения искусства, любого его вида. Мы обозначили данную «симптомула» совокупность - «метафоризация» содержания события;

2. Создание условий *персонификации* образов на основе *идентификации* с ними и *интерпретации* их сущности являются основой драматического действия, поэтому мы обозначили это соотношение как драматизацию предлагаемого события;

3. Создание тайны, интриги особого - *интересного* явления образа на основе догадки по *аналогии* с другими образами, неожиданного решения на основе *импровизации* представляет собой явление образа через «инсайт» - озарение, выражение интуитивного характера художественного образа и азарта его воплощения. Мы обозначили это соотношение - «сюрприз» события (схема 1).

В третьем параграфе главы определено содержание художественно-педагогического моделирования, исходя из совокупности обозначенных приемов художественной игры, которая определяет композицию «педагогического спектакля» -- урока-занятия. Это предполагает особую трансформацию содержания художественного образования в игру. Предлагаем считать нижеперечисленные принципы моделирования «урока-спектакля» за технологическую основу педагогической деятельности в художественно-образовательном процессе.

Прием «МЕТАФОРИЗАЦИЯ». Сама природа символического языка искусства «подводит» педагога к использованию метафоры как иносказания на основе сравнений и ассоциаций, что позволяет развивать художественный: способности ребенка на основе игры со словом и понятием.

В психологии художественного творчества выделяют метафору как наиболее распространенный прием художественного мышления. Следует отметить, что символизация, *типизация*, аллегория, как приемы художественного мышления, признаются производными метафоры (Н.В. Рождественская.). Основываясь на данных исследователей природы образного мышления и приемов его развития, мы обозначили связь творческого мышления с видами применяемых нами аналогий, развивающих метафорические вариации. От метафоры, отражающей сравнение с проявлением сенсорных чувств ребенка, через естественные-образные ассоциативные сравнения, лежит путь к абстрактно-аллегорическому явлению художественного образа. В соответствии с этим положением разработана условная классификация видов иносказания: «сенсорная», «рифмическая», «морфологическая» и «аллегорическая» метафора. Примером конструируемой метафоры являются следующие: «ГЛИНОзаврики», «зеленая полоса радуги разВОЛНОВАлась», «каменная бумага», «покрывало ночи», «обнимать цветом», «оживить кляксу» и др. По законам наглядно-образного мышления ребенка метафора требует действительного явления. Именно в искусстве интерпретации сущности языковых сравнений заключается искусство педагога как автора художественно-педагогического произведения, Поэтому метафора, а вернее действие «по поводу» метафоры, несет в себе драматургический эффект, обнаруживая, тем самым, связь с игрой-драматизацией.

Прием «ДРАМАТИЗАЦИЯ». Поскольку эффект метафоры открывает прямой путь к *персонификации* явлений действительности, то драматизация как средство развития цепи образных представлений ребенка, занимает свое место в осуществлении художественной игры и выделяется нами как особый «ихнологический» прием. Игра-драматизация напрямую связана с ролевой игрой, как отражением сущности театральной *идентификации* с персонажем, потому «кисточка может наСЛЕДить», «красный цвет может носиться по веси картине», «птицу можно приРУЧИть», «СНЕЖНЫЕ пальцы могут сыграть калы метели по темному покрывалу ночи» и т. д. Действия ребенка и комментарии, сопровождающие процесс рисования, становятся игрой, если происходит принятие объектов изобразительного пространства (лист бумаги, комната, мебель, предмет и др.) за сценическое, условное пространство, то есть *интерпретация* значения. Способствовать этому есть задача педагога, его драматического искусства, так как добровольность игры - главное условие обучения. По объективным законам театрального восприятия (Н.В. Рождественская) театру тре-

буется постоянное усиление средств, чтобы организовать непровольное внимание зрителя. Об этой же способности внимания говорят исследователи возрастных особенностей детей. Опора на «театральные эффекты»: законы театральной динамики, контраста и иллюзорности, создающих ощущение тайны, помогают моделировать драматургическое действие. Так правило - «динамика воспринимается ярче, чем статика», реализуется в приемах инсценирования, а так же через использование средств мультимедиа техники. Драматургический прием — «контрастное воспринимается ярче» обозначает основной путь активизации творческого мышления - образное сравнение. Он реализуется в подборе и привлечении образного материала с противоположными характеристиками. Все это требует не только актерского исполнительства, но и импровизационных ресурсов играющего.

Прием «СЕОРПРИЗ». Опора на метафору, как основание драматургического развития художественной игры, выявляет еще один эффект, который содержится в ее форме - элемент абсурда. «Золотые руки», «каменное сердце», «железная воля» и др. в обыденном, неметафорическом восприятии абсурдны. Абсурд предполагает некое «поле неопределенности», что создает возможность для развития воображения и образования новых интерпретаций «по поводу». Здесь мы предлагаем использовать приемы развития воображения (Д. Родари): гиперболизация, комбинаторика, гротеск, акцентирование и др.

В искусстве для обозначения элементов абсурда принят словесный оборот «сюр» (сюрреализм). Реализация приема «сюр» достигается *импровизационными* моментами взаимодействия педагога и детей в процессе «со-игры». Наиболее эффективно использование этого приема в организации художественной среды, пространства, где происходит занятие искусством: новизна места (музей, выставка, пленэр и т. д.); рисование в необычном положении (лежа, двумя руками, ногой и т. д.); изменение среды «возбудителями» сенсорных чувств (освещение, запах, температура, звук и т. д.); а так же с помощью «удивительных гостей» (неожиданные костюмы, диковинные предметы, абстракция, непривычные изобразительные материалы, живые существа и т. д.). Подчеркнем, что целесообразность выбора эффективных средств для нас является первостепенной.

Детская игра предполагает в некоторых случаях элемент выигрыша, приятной неожиданности, награды - сюрприза, поэтому в приеме «сюрприз» предлагается реализация игрового условия - удовольствия. Моральное удовольствие доставляется ребенку похвалой его творчества. Удовольствие может быть «ощутимым» - угощение, подарок, награда. На импровизационный характер педагогического творчества указывает способность педагога уловить малейшую возможность похвалы ребенка, что позволяет реализовать эту идею.

Прием «сюр-приз» мы предлагаем принимать в двух значениях: «сюр» как создание интригующей ситуации, вызывающей *интерес* ребенка и «приз» как создание ситуации, вызывающей чувство удовлетворения. В общем значении данный прием нацелен на установку положительной *мотивации* к художественному творчеству.

Обозначив, таким образом, связь искусства и игры в педагогическом процессе определяем «метафоризацию» - «драматизацию» - «сюрприз» как систему приемов художественного развития и форму организации творческого процесса, то есть модель игры в художественно-образовательном процессе. Заложенный изначально, вариативный характер прочтения программы игр-занятий предполагает считать поиск основным средством художественно-педагогического моделирования игры, что позволяет не отождествлять педагогическую технологию с применением алгоритмов.

В конце главы обобщены результаты исследования содержания художественно-педагогического моделирования как особой формы педагогического творчества, которое характеризуется признаками системности и технологичности педагогической деятельности.

В третьей главе «Исследование эффективности авторской системы художественного образования» представлен практический опыт по реализации теоретической модели технологии художественного образования в педагогическом процессе. Проведен анализ эффективности предлагаемой технологии, в ходе которого описана опытно-экспериментальная работа по апробированию авторской системы художественного образования и выявлена степень реализации прогнозируемых результатов в экспериментальном обучении детей.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе художественно-педагогической мастерской факультета искусств УдГУ. Моделирование содержания и технологии образовательного процесса проводилось в организации сотворческой деятельности детей и взрослых художественной студии «Тут как тут» (1995-2002 гг.).

Авторская система обучения сложилась как результат экспериментального исследования, проводимого по лонгитюдной стратегии (в течение десяти лет), которое имело следующие этапы: 1) зондирующий, где в процессе пилотажного исследования определился его констатирующий этап; 2) формирующий эксперимент, который связан с организацией экспериментального обучения детей; 3) контрольный, который связан с подведением итогов экспериментальной работы.

Разработана художественно-образовательная программа, содержание и композиция которой заключена в образном ее названии «ТРИ-ПЯТЬ-СЕМЬ». Концептуально-смысловое обоснование структурно-циклического построения про-

граммного материала помогает системной организации художественного творчества детей и раскрывается по трем параметрам:

Содержательно-философскому. «ТРИ» отражает художественную основу народного миропонимания трехчастного устройства мироздания, обозначает основные категории художественного мироосмысления-время, пространство, персонаж. «ПЯТЬ» отражает практику и способ развития художественно-творческой деятельности как рукотворность. «СЕМЬ» символизирует достижение художественной деятельности, осмысляемой как «чудо-сотворение».

Психолого-педагогическому, ориентирующему на ТРИ вида педагогического творчества, которое направлено на организацию процессов созерцания, созидания, общения. «ПЯТЬ» отражает первоначальный акцент на развитии сенсорных чувств ребенка. «СЕМЬ» - правило оптимального группирования учебного коллектива, по принципу семейственности - «семь-Л».

Дидактическому, отражающему возрастное и групповое структурирование программного материала по ТРЕМ ступеням художественного образования, на основе развития трех основных видов изобразительной деятельности: изображение, украшение, конструирование; освоение ПЯТИ основных средств художественной выразительности: цвет, линия, форма, объем, пространство. Учебный материал структурирован циклично по проблемным блокам и направлен на освоение СЕМИ основных средств композиционной организации художественного произведения: целостность, контраст, центр, новизна, равновесие, ритм, цельность-идейность.

Успешность реализации разработанной программы художественного образования выявлена в ходе экспериментального обучения и доказана результатами диагностики развития эстетических и общих способностей детей.

В главе дается краткий обзор основных концептуальных положений художественно-образовательного процесса, которые определили направления и структуру экспериментального исследования:

Во-первых - «сотворчество» как основополагающий принцип данной образовательной системы, включающий реализацию положений «раннего художественного воспитания», «школы родительской культуры», «сотрудничество мастеров» и «со-игру». Исследование эффективности осуществления данного принципа проводилось по материалам наблюдения и бесед с детьми, анкетирования родителей, а так же на основании фото и видео материалов.

Во-вторых - «полихудожественное развитие», его представленность в данной образовательной системе выражена через разнообразие видов художественного творчества детей. Для исследования степени развития полихудожественных, т.е. эстетических способностей детей были использованы материалы тестовой диагностики.

В-третьих - «приоритет эмоционально-чувственного развития» исследовался нами на основе анализа произведений художественного творчества детей, их выразительности и тематического отражения ценностной ориентации, а так же на основании диагностики эстетических предпочтений детей и овладения культурно-массовой нормой эстетического вкуса.

Исследования эффективности предлагаемой технологии потребовало апробации представленной модели в контексте ее универсальности и вариативного потенциала для использования в других художественно-образовательных системах. Данное исследование проводилось на основе анализа работ шорчских групп художественно-педагогической мастерской факультета искусств УдГУ.

Общие результаты эмпирического исследования эффективности предложенной технологии организации художественно-образовательного процесса показали, что предложенная технология художественного образования:

- практически реализуема как целостная система творческого развития детей;
- является универсальным средством организации и развития художественного творчества детей в различных педагогических системах;
- позволяет реализовать сотрудничество субъектов образовательного процесса как «сотворчество» в воспитательно-образовательном комплексе «ребенок — родитель — педагог».

Успешность опытной работы доказана качеством дидактических разработок, отражающих аспекты моделирования художественно-образовательных программ на основе экспериментального материала.

Во втором параграфе главы приводятся материалы и результаты экспериментального диагностирования художественно-эстетических способностей детей. Отмечается, что была использована методика Е.М. Торшиловой. Т.В. Морозовой. За экспериментальные данные приняты измерения, основанные на диагностировании способностей детей студии «Тут-как-туТ» (ЭГ), где творческая деятельность была организована автором исследования как художественные игры. За данные контрольных групп приняты измерения, определяющие средние возрастные «нормы» эстетического развития детей (КГ-1) и показатели диагностирования способностей детей, которые не занимались по авторской программе (КГ-2).

Первое тестовое задание - на определение способности к синестезии. Результаты обработки данных тестирования представлены в таблице I.

Качественная характеристика процедуры тестирования и количественная интерпретация ее результатов позволили сделать вывод, в котором объясняется успешность детей, участвовавших в экспериментальном обучении. Данная

Таблица 1

Данные сравнительного анализа показателей способности к зрительно-пластикомоторной синестезии (в % - за 100 % принималось общее число детей в возрасте 4-8 лет)

Возраст обучаемых Выборки	5 лет	6 лет	7 лет	В целом
КГ-1 (по данным Е.М.Торшиловой)	60	64	42	55,3
ЭГ (n = 30)	90	93,3	93,3	92,2
КГ - 2 (n = 30)	56,6	60	46,6	54,4

Таблица 2

Данные сравнительного анализа показателей эстетического отношения к слову детей 4-8 лет (в баллах)

Возраст обучаемых Выборки	4 года	5 лет	6 лет	7-8 лет	В целом
КГ-1 (по данным Е.М.Торшиловой)	4,6	4,9	5,4	4,9	5,0
ЭГ (n = 30)	6,75	8,75	10,8	9,0	9,0
КГ-2 (n = 30)	4,3	5,0	5,1	4,8	5,0

Таблица 3

Данные сравнительного анализа показателей овладения детьми 4-8 лет культурно-массовой нормой эстетического вкуса (% детей, набравших 0 баллов)

Возраст обучаемых Выборки	4 года	5 лет	6 лет	7- 8 лет	В целом
КГ-1 (по данным Е.М.Торшиловой)	26	20	34	59	31,8
ЭГ (n = 30)	14,3	11,1	12,5	16,6	13,3
КГ - 2 (n = 30)	20,6	20,7	23,9	36,4	25,4

вещность выполнения (сд.)

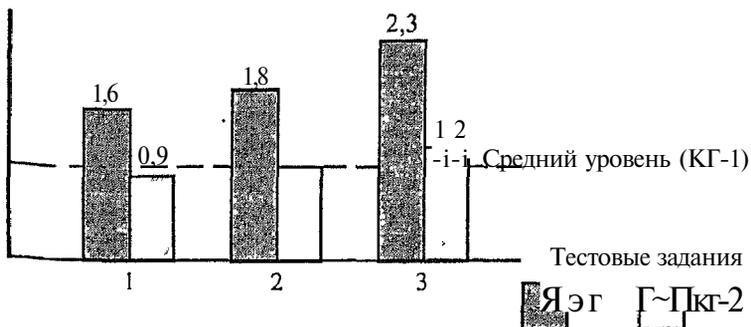


Рис. 1. Гистограмма показателей успешности проявлений художественно-эстетических способностей детей.

"Ическая технология обеспечивает результативность развития метафозго мышления ребенка.

р о е тестовое задание было предложено с целью определения качества шально-эстетических предпочтений (тест «Слова»). Статистические ' по результатам тестирования представлены в таблице 2.

еш иость выполнения данного тестового задания участниками экспериьного обучения объясняется использованием игровых приемов, котоладают способностью повышать языковое чутье ребенка и развивать ность к игровому использованию слова. Максимальным потенциалом гт прием «метафоризация», которому в авторской системе обучения гея особое место, как трансформации контекста художественно-обра[ьной задачи.

ге е тестовое задание выявило показатели уровня эстетико-художествен:уса (тесты «Бабочка» и «Ван Гог»). Статистические данные по резульiа п ных тестов представлены в таблице 3

д а н н ы е интерпретируется в целом как показатели уровня эмоциональнотных ориентации ребенка и потенциала развития его художественкуса, Успешность детей экспериментальной группы обусловлена ац и ей всей авторской системы на приоритетность эмоционально-чуво го развития ребенка в педагогическом процессе. Высокие показатели е и ш чуткости к эстетической форме объясняются нами исходя из того, и сами вовлечены в практику художественной деятельности, программо й нацелена на развитие формотворчества. Высокий показатель не-

стандартности выбора ребенка и его эстетических предпочтений интерпретируется как эффективность художественной игры, предполагающей добровольности и инициативность самовыражения ее участников.

Результаты статистического анализа экспериментальных данных наглядно представлены в гистограмме показателей успешности проявлений художественно-эстетических способностей детей разных групп (рис. 1).

Результаты экспериментальной диагностики исследования показали, что художественно-образовательный процесс, организуемый как художественные игры эффективно влияет на развитие эстетических способностей детей, которые проявляются: в развитии способности к синестезии; в остром восприятии художественной формы, в развитии художественно-эстетического вкуса ребенка, в развитии его художественно-творческих возможностей. Таким образом, в исследовании аргументированно доказана эффективность игры как технологии художественного образования детей.

В заключение диссертации приведены основные результаты исследования, подтверждающие выдвинутую гипотезу:

1. Игра является психолого-педагогическим условием развития художественно-творческих способностей ребенка. В педагогическом процессе это обусловлено использованием художественно-образной основы игровой деятельности, которая предполагает следующие компоненты, обеспечивающие механизмы игры как художественного творчества: ассоциация, персонификация; аналогия как процессы, определяющие способность действия игрушка; интерпретация, интерес, типизация как процессы, определяющие способность действия по правилам; импровизация, симпатия, идентификация как процессы, определяющие способность ролевого действия.

2. Педагогический процесс, основанный на единых компонентах игровой и художественной деятельности позволяет реализовать общие педагогические принципы: эмоционально-чувственного развития личности в игровой и художественной деятельности, полихудожественный характер игровой деятельности, сотворческое взаимодействие участников игры;

3. Игра, основанная на технологии драматического искусства, имеет место в педагогическом творчестве как художественно-педагогическая игра, которая предполагает владение особой игровой техникой, основанной на моделировании художественно-образовательного процесса из компонентов художественной игры.

4. Моделирование игры в педагогическом процессе на основе единых компонентов игровой и художественной деятельности образует дидактический комплекс, включающий игровые приемы: «метафоризация — драматизация — сюрприз», позволяющий реализовать общие задачи художественного образо-

вания в системе целеполагающего, содержательного и организационно! о принципов.

5. Педагогический процесс, организуемый как художественная ш ра. способствует прогнозированию и системному развитию творческих способностей детей, обеспечивающих развитие синестезии, эмпатии и коммуникативности ребенка, которые проявляются:

- в развитии способности к метафорическому мышлению ребенка, вызываемого эффектом художественной игры ;

- в остром восприятии художественной формы, стимулируемое чет сі пческим интересом ребенка к окружающему миру, который вызывает желание играть;

- в развитии художественного вкуса как способности выражать свою индивидуальность и эмоциональное чутье, чему способствует творческий процесс игры;

- в развитии изобразительных возможностей как овладение среде ними художественной выразительности, навыка в котором требуют законы игровой условности.

Таким образом, обоснование игры как условия, задачи, содержания и средства моделирования художественно-образовательного процесса позволяет нам определить ее как педагогическую технологию художественного обра «знания детей.

Основные положения диссертации отражены в публикациях:

1. Климова Л.Ю. Музейная педагогика // Искусство и образование. Ижевск, 1994. С. 10-11.

2. Климова Л.Ю. Наша студия «Тут-как-туТ» // Искусство в школе. 1995, № 1.С. 34-36.

3. Климова Л.Ю. Художественно-эстетическое воспитание дошкольников (к проекту Школы семейного творчества) // Искусство и образование. Сб материалов Российской конференции. Ижевск: УдГУ, 1996. С. 70-73.

4. Климова Л.Ю. Сотворчество - принцип педагогических отношений • ' Искусство и образование. Сб. материалов 2-ой Всероссийской выскшкп-копференции Ижевск: УдГУ, 1997. С. 15-16.

5. Климова Л.Ю. Художественно-педагогическая драматургия воспитательного треугольника Ребенок - Родитель - Педагог// Гуманитарное образование на пороге 21 века. Сб. материалов Международной конференции. Ижевск: УдГУ, 1997. С. 97-98.

6. Климова Л.Ю. Особенности художественно-педагогической драматургии авторского урока искусства // Авторский урок. Сб. материалов Рспубли-

капского конкурса преподавателей дошкольных, специальных, общеобразовательных учреждений. Ижевск: УдГУ, 1999. С. 7-10.

7. Климова ЛЛО. О проблеме подготовки специалистов для педагогики искусства раннего возраста // Совершенствование художественно-педагогического образования в России. Сб. материалов Всероссийской конференции. Ижевск: УдГУ, 2000. С. 216-217.

8. Климова Л.Ю. Художественно-педагогическая игра как средство эстетического воспитания детей // Вестник Удмуртского университета. Ижевск, 2000. С. 66-72.

9. Климова Л.Ю. Принципы создания полихудожественного пространства развития эстетической игры // Педагогика искусства и интеграция: Материалы международной конференции «Интеграция как методологический феномен художественного образования в изменяющейся России». М.: Институт художественного образования РАО, 2001. С. 60-65.

10. Климова Л.Ю. Принципы целостного подхода в организации художественно-эстетического пространства образования дошкольников // Российская университетско-академическая научно-практическая конференция. Сб. материалов, Ижевск: УдГУ, 2001. С. 103-105.

Лицензия ЛР №020411 от 16.02.97.

Сдано в производство 19.05.03. Формат 60x84 У_м. Печать офсетная.

Уч.-изд. л. 1,4 Усл. печ. л. 1,39 Закаа № 170. Тираж 100 экз.

Издательский дом «Удмуртский университет»,
426034, г.Ижевск, ул.Университетская, 1, корп. 2.