

**Министерство образования и науки,
молодёжи и спорта Украины
Государственное учреждение
«Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»**

Г. В. Горбулич

***Методология
научного исследования***

***Учебно-методическое пособие для иностранных
магистрантов специальности
8.02020401 «Музыкальное искусство»***

**Луганск
2012**

УДК [78:001.891] (076)

ББК 85.31р3

Г 67

Рецензенты:

Горащук В. П. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физической реабилитации и валеологии ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко».

Карпенко И. М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, декан факультета иностранных языков ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко».

Капичина Е. А. – кандидат философских наук, доцент кафедры мировой философии и эстетики ВУНУ имени Владимира Даля.

Горбулич Г. В.

Г 67 **Методология научного исследования: учебно-методич. пособие [для иностранных магистр. художественно-педагогических специальностей] / Г. В. Горбулич. – Луганск: Янтарь, 2012. – 160 с.**

Целью учебно-методического пособия «Методология научного исследования» является формирование у иностранных магистрантов системы знаний, навыков и умений организации и проведения художественно-педагогического и искусствоведческого исследования, формирование методологической культуры магистрантов. В учебно-методическом пособии кратко изложено основное содержание курса, методические рекомендации по работе с научным аппаратом исследования, представлены стандарты по оформлению магистерской работы. Структура учебно-методического пособия соответствует требованиям модульно-рейтинговой системы обучения

Учебно-методическое пособие предназначено для иностранных магистрантов как художественно-педагогических специальностей, так и искусствоведческих, аспирантам, а также может быть полезным для учителей предметов эстетического цикла общеобразовательных школ.

УДК [78:001.891] (076)

ББК 85.31р3

*Рекомендовано к печати учебно-методическим советом
ГУ «Луганский национальный университет имени
Тараса Шевченко» (протокол № 6 от 2.02.2011 г.)*

© Горбулич Г.В., 2012

© Издательство Янтарь, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Учебно-тематический план курса «Методология научного исследования в области искусствознания и художественной педагогики»	7
Модуль 1.	14 – 93
Тема 1. Введение в методологию педагогики художественного образования.....	14
Тема 2. Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика.....	22
Тема 3. Общая характеристика основных форм и методик научных исследований. Эмпирические, теоретические и сравнительно-исторические методы научного исследования.....	48
Тема 4. Методологический анализ современных художественно-педагогических технологий.....	73
Практические занятия	94 – 100
Практическое занятие № 1. Методологические основы искусствоведческого и художественно-педагогического исследования.....	94
Практическое занятие № 2 – 3. Основные компоненты научного аппарата художественно-педагогического и искусствоведческого исследования.....	94
Практическое занятие № 4. Классификация методов научного познания. Эмпирические, теоретические, сравнительно-исторические методы научного исследования.....	96
Практическое занятие № 5 – 6. Методика проведения искусствоведческого и художественно-педагогического исследования.....	97

Практическое занятие № 7 – 8. Интегративные художественно-педагогические технологии: общая характеристика и методологический анализ.....	98
Практические задания	101 – 107
Задание 1.	101
Задание 2.....	102
Задание 3	104
Задание 4	105
Задание 5	105
Модульная работа	107
Глоссарий.....	111
Приложения	117 – 150
Приложение А. Вариант составления анкеты.....	117
Приложение Б. Требования к содержанию и структуре магистерской работы по искусствоведческим и художественно-педагогическим специальностям	118
Приложение В. Порядок защиты магистерской работы.....	122
Приложение Г. Образец оформления 2-х титульных листов магистерской работы.....	124
Приложение Д. Образцы статей и тезисов по теме магистерского исследования.....	126
Список использованной литературы.....	151
Рекомендуемая литература.....	153
Предметный указатель.....	157
Именной указатель.....	159

ПРЕДИСЛОВИЕ

Методологическая культура является важной составляющей профессиональной культуры как педагога в области художественного образования, так и искусствоведа. Требования, предъявляемые сегодня к специалисту, касаются не только области его художественно-педагогических способностей, но также и умений исследовать проблемы педагогики профессионального и общего художественного образования, выявлять и раскрывать внутренние связи и отношения, движущие силы развития социокультурных и художественных процессов и явлений, анализировать современный художественно-педагогический опыт с целью внедрения его в собственную педагогическую практику.

Для иностранных магистрантов, обучающихся по художественно-педагогическим и искусствоведческим специальностям, теоретический курс по изучению методологии научного исследования является, безусловно, сложным, так как требует достаточного уровня владения языком и практики работы с теоретическими понятиями. Поэтому данное учебно-методическое пособие построено по принципу специально отобранного и кратко изложенного основного теоретического материала, отображающего основополагающие понятия курса, с подробными методическими рекомендациями по работе с научным аппаратом магистерского исследования, а также конкретными примерами его формулировки, образцами тезисов и статей, написанных магистрантами и др. Также в учебно-методическом пособии представлен адаптированный для понимания иностранными магистрантами художественно-педагогических специальностей материал о новейших педагогических технологиях.

Целью курса «Методология научного исследования в области искусствознания и художественной педагогики» является формирование методологической культуры магистрантов, основывающейся на системе знаний, навыков и

умений в области исследования проблем художественной педагогики и искусствознания, организации и проведения научно-исследовательской деятельности.

Учебно-методическое пособие поможет иностранным магистрантам художественно-педагогических и искусствоведческих специальностей освоить следующие задачи курса:

- обеспечить магистрантов системой знаний в области методологии художественной педагогики, искусствознания и методологических основ научно-исследовательской деятельности;

- сформировать навыки и умения методологического анализа художественно-педагогических и искусствоведческих проблем;

- освоить различные методы научного исследования (эмпирические, теоретические, сравнительно-исторические) и методику его проведения;

- развить умение анализировать и обобщать современный художественно-педагогический опыт с целью внедрения его в собственную педагогическую практику;

- ознакомить с этическими нормами и правилами осуществления научного исследования.

Результатом изучения данного курса должны стать: базовые знания магистрантов об основах методологического анализа, понятийно-категориальном научном аппарате и методах проведения художественно-педагогического и искусствоведческого исследования; навыки и умения наблюдать и анализировать культурологические, искусствоведческие и педагогические явления, изучать и обобщать передовой художественно-педагогический опыт; определять и формулировать актуальную проблему исследования, гипотезу, грамотно разрабатывать программу исследования и методику его проведения, обрабатывать и интерпретировать результаты проведенного исследования, обобщать исследовательские

материалы в различных научных жанрах – тезисов, статей, выступлений на конференциях, магистерской работы, методических рекомендациях, учебно-методическом материале, внедрять в собственный педагогический опыт.

Курс изучается магистрантами на протяжении первого семестра. Теоретический и практический разделы рассчитаны на 10 лекционных и 16 практических занятий, один модуль и самостоятельную работу магистрантов (82 часа).

▲ УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА

«Методология научного исследования в области искусствознания и художественной педагогики»

№	Содержательные модули и их структура	Количество часов				Кредит	Форма контроля
		Общее	Лекции	Практические	Самостоятельные		
		108	10	16	82	3	<i>зачет</i>
Модуль 1.							
<i>Лекции</i>							
1.	Введение в методологию педагогики художественного образования.	7	2		5		Собеседование
2: 3.	Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика.	14	4		10		Анализ научного аппарата исследований

4.	Общая характеристика основных форм и методик научных исследований. Эмпирические, теоретические и сравнительно-исторические методы научного исследования	7	2		5		Собесе- дование
5.	Методологический анализ современных художественно-педагогических технологий	12	2		10		Собесе- дование
<i>Практические занятия</i>							
1.	Методологические основы художественно-педагогического и искусствоведческого исследования.	12		2	10		<i>Собесе- дование</i> по плану занятия (5 б.)
2; 3.	Основные компоненты научного аппарата художественно-педагогического и искусствоведческого исследования.	14		4	10		<i>Задание 1.</i> (20 б.)
4.	Классификация методов научного познания. Эмпирические, теоретические, сравнительно-исторические методы научного исследования	7		2	5		<i>Задание 2.а;б;</i> (10 б.)
5; 6.	Методика проведения искусствоведческого и психолого-педагогического исследования.	11		4	7		<i>Задание 3.</i> (10 б.) <i>Задание 4.</i>

							(5 б.)
7; 8.	Интегративные художественно-педагогические технологии: общая характеристика и методологический анализ	24		4	20		Задание 5. (10 б.) <i>Собеседование</i> по плану занятия (5 б.)
	<i>Зачет</i>						Модульная работа (35 б.)

▲ **ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

1. Стратегия системного исследования – 4 ч.
2. Сравнительная характеристика психолого-педагогического и искусствоведческого исследования – 4 ч.
3. Анализ методологического аппарата диссертационных исследований по педагогике и искусствоведению – 8 ч.
4. Ознакомление с требованиями ВАК Украины (Высшей аттестационной комиссии) к созданию научных исследований – 4 ч.
5. Ознакомление со стандартами библиографического описания научных источников – 4 ч.
6. Ознакомление с экспериментальными разделами магистерских и диссертационных исследований с целью выявления использованных авторами методов научного исследования и соответствующих им методик – 8 ч.
7. Ознакомление с требованиями ВАК Украины к структуре научной статьи – 3 ч.

8. Анализ содержания и структуры научных статей (научные журналы, сборники научных работ и др.) – 4 ч.

9. Методологический анализ проблем искусствознания и художественной педагогики – 6 ч.

10. Культура научного исследования: педагогическое мастерство исследователя; научная добросовестность и этика исследователя; искусство общения исследователя – 10 ч.

● *Методика контроля знаний и умений магистрантов* по дисциплине «Методология научного исследования в области искусствознания и художественной педагогики» реализуется через систему заданий, направленных на качественное усвоение магистрантами учебного материала, проверку знаний и практических умений, анализ процесса самостоятельной работы магистрантов. Среди форм модульно-рейтингового контроля знаний и умений будущих специалистов, осуществляемых в рамках данной методики, можно назвать: участие в дискуссиях по теме практических занятий, поточный контроль (выполнение контрольных заданий – № 1, № 2 (а; б), № 3, № 4, № 5 – с последующим их оцениванием) и модульный контроль (выполнение модульной работы).

● *Оценивание* знаний и умений магистрантов осуществляется **по принципу накопления баллов** за выполнение всех форм модульно-рейтингового контроля, сумма которых соответствует определённому уровню усвоения знаний и умений магистрантов по изучаемому курсу, и получает своё отражение в итоговой оценке и зачете по дисциплине.

● *Общее количество баллов, накапливаемое магистрантам за модуль – 100 баллов*, что включает в себя:

● *задание 1. – 20 б.; задание 2а.б. – 10 б., задание 3. – 10 б., задание 4. – 5 б., задание 5. – 10 б., участие в дискуссиях на практических занятиях – 10 б.;*

● *модульная работа – 35 б.*

Критерии оценивания

(в соответствии со шкалой оценивания ECTS и национальной системой оценивания в Украине)

Оценка ECTS	По национальной системе	% оценивания по модульно-рейтинговой системе
<i>A</i>	5 – «отлично»	90 – 100
<i>B</i>	4 – «очень хорошо»	83 – 89
<i>C</i>	4 – «хорошо»	75 – 82
<i>D</i>	3 – «удовлетворительно»	63 – 74
<i>E</i>	3 – «достаточно»	50 – 62
<i>FX</i>	2 – «неудовлетворительно»	21 – 49
<i>F</i>	2 – «неудовлетворительно»	0 – 20

▲ СИСТЕМА МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЯ

по дисциплине «Методология научного исследования в области искусствознания и художественной педагогики»

№	Форма контроля	Общее количество баллов	Критерии оценивания
1.	Задание № 1: Составить понятийный аппарат научного исследования на заданную тему.	20 баллов	Каждый компонент понятийного аппарата научного исследования должен быть точно сформулирован и соответствовать теме исследования, а также быть взаимосвязанным со всеми другими компонентами исследования.
2.	Задание 2: 2.а. Характеристика методов научного исследования;	10 баллов: <i>5 баллов</i>	2.а. 1) Выбор комплекса методов исследования, соответствующий специфике исследования (искусствоведческой, историко-педагогической, психолого-педагогической);

	2.6. Освоение эмпирических методов научного исследования: разработка анкеты, плана беседы или теста.	<i>5 баллов</i>	<p>2) систематизация методов исследования на теоретические и эмпирические;</p> <p>3) обоснование выбора конкретного метода исследования.</p> <p>2.6. 1) Соответствие выбранного эмпирического метода исследования специфике исследования, его предмету;</p> <p>2) соответствие текста анкеты, беседы или теста обоснованной цели;</p> <p>2) логичность построения анкеты, беседы или теста.</p>
3.	Задание 3: Составить библиографическое описание пяти научных источников.	<i>10 баллов</i>	<p>1) соответствие представленных первоисточников жанру научных публикаций (статья из сборника, книга, статья из журнала, автореферат, диссертация);</p> <p>2) соответствие правилам библиографического описания источников (присутствие всех элементов библиографического описания – город, издательство, год и др., правильно проставленные знаки пунктуации – точки, дефис, двоеточие и др.).</p>
4.	Задание 4: Составить план проведения собственного научного исследования.	<i>5 баллов</i>	<p>1) Логичность следования различных этапов научного исследования;</p> <p>2) соответствие заявленного плана теме исследования.</p>
5.	Задание 5: Проанализировать	<i>10 баллов</i>	1) В задании должен быть проанализирован именно педа-

	педагогический опыт выдающихся педагогов.		гогический, а не исполнительский, композиторский и др. опыт конкретного педагога; 2) работа в целом должна соответствовать указанному плану; 3) поощряется обращение магистрантов к опыту современных украинских педагогов.
6.	Собеседование по плану • практического занятия № 1; • практического занятия № 8.	5 баллов 5 баллов	Участие в дискуссиях по проблеме практического занятия.
7.	Модульная работа: Написать статью либо тезисы по материалам собственного магистерского исследования.	35 баллов	1) Соответствие содержания и структуры статьи требованиям ВАК Украины. 1.а) Соответствие содержания тезисов заявленной теме, краткость изложения основных положений, логичность построения; 2) оформление использованных научных источников в соответствии с библиографическими требованиями; 3) оформление текста статьи или тезисов в соответствии с указанными требованиями (размер шрифта, межстрочного интервала, абзацы, ссылки на использованные научные источники).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

Модуль 1.

Тема 1. Введение в методологию педагогики художественного образования – 2 ч.

1. Сущностная характеристика методологии педагогики художественного образования.

2. Методологическая характеристика научного исследования.

1. *Сущностная характеристика методологии педагогики художественного образования.*

В философии методология рассматривается как наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса.

В широком смысле слова методология представляет собой совокупность мировоззренческих принципов в их применении к решению сложных теоретических и практических задач. В данном контексте методологию можно считать мировоззренческой позицией исследователя. В узком смысле слова методология является учением о методах научного исследования. В современной научной литературе методология рассматривается как учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности [18, с. 9].

Так, **например**, в качестве *методологической основы современных искусствоведческих исследований* всё чаще выступает позиция, вбирающая опыт и достижения различных наук – философии, психологии, антропологии, структурной лингвистики, семиотики, математики, кибернетики и других. При всём многообразии используемых ракурсов, в частности, музыковедческих исследований, - все они в той или иной степени направлены на осмысление интонационной природы музыки. Например, понимание интонации как «сгустка» культуры (В. В. Медушевский), который по-разному развёртывается в историческом, национальном, индивидуальном

уровнях музыкального творчества, ярко проявляет себя в стилевых и жанровых традициях, создаёт своеобразные точки сопряжения музыкознания со всеми другими науками (через такие ключевые музыковедческие категории как жанр, стиль, образ и другие), в том числе, и с художественной педагогикой [13].

● Методология науки даёт *характеристику компонентов научного исследования*: объекта, предмета, задач исследования, совокупности исследовательских методов, средств и способов, необходимых для их решения, а также формулирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения научной задачи [18, с. 9]. В частности, отмечает В. В. Краевский, осуществление исследователем операции самоанализа, индивидуальной рефлексии, – то есть осмысление собственной деятельности только с позиций собственного опыта является непродуктивным для деятельности в других ситуациях. Для перенесения опыта деятельности в другие ситуации исследователю необходимо научиться осуществлять методологическое обобщение (анализ деятельности со стороны, без активного в ней участия). Таким образом, обобщённое представление о деятельности, взятой в её социопрактическом, а не психологическом срезе, и есть учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики, то есть методология в самом широком смысле этого слова [8, с. 11; 18, с. 9 – 10].

● С развитием науки, её становлением как реальной производительной силы проясняется характер соотношения между научной деятельностью и деятельностью практической, которая всё в большей степени основывается на теоретических выводах. Это находит своё отражение в представлении о методологии, как учении о методе научного познания, направленного на преобразование мира.

Философия педагогики, по мнению Р. Барроу, является основой методологии научно-педагогического исследования. Философия педагогики включает разработку педагогической теории, логику и смысл педагогической деятельности. С этой точки зрения методология педагогики рассматривается как философия образования, воспитания и развития, а также методы исследования, которые позволяют создавать теорию педагогических процессов и явлений.

Методология педагогики – это концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях.

- Актуальность проблемы повышения качества научных исследований, подчеркивает П. И. Образцов, придаёт методологии *нормативной направленности* и, поэтому, важной задачей этой науки становится методологическое обеспечение исследовательского труда [18, с. 13].

- *Методология педагогики*, по мнению ведущего специалиста в этой области В. В. Краевского, представляет собой систему знаний «о структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы» [9, с. 5].

Методология педагогики как отрасль научного познания выступает в двух аспектах: *как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности*. При этом имеются в виду два таких вида деятельности, как: методологические исследования и методологическое обеспечение (В. В. Краевский, П. И. Образцов). Задачей методологического исследования является выявление закономерностей и тенденций развития художественной педагогики, искусствознания в их

связи с практикой, принципов повышения качества научных исследований, анализ их понятийного состава и методов.

Задача методологического обеспечения исследования заключается в использовании уже имеющихся методологических знаний для обоснования программы исследования и оценки его качества [9; 18, с. 13].

● *Структура методологического знания* (Э. Г. Юдин):

1) *высший философский уровень* методологии включает общие принципы познания и категориальный строй науки в целом;

2) *общенаучная методология* основывается на теоретических концепциях, применяемых ко всем или к большинству научных дисциплин;

3) *конкретно-научная методология* представляет собой совокупность методов, принципов исследования и процедур, которые применяются в специальной научной дисциплине: проблемы, специфичные для научного познания в конкретной области, а также на более высоких уровнях методологии, например, системный подход или моделирование в педагогических исследованиях;

4) *технологическую методологию* составляют методика и техника исследования, то есть набор специальных процедур, которые обеспечивают получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, что позволяет включать полученный исследовательский материал в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит нормативный характер. Очевидно, что все уровни методологии педагогики образуют сложную соподчинённую систему, содержательным основанием которой выступает философский уровень, определяющий мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности [18, с. 14 – 15].

Обобщая содержание каждого из четырех указанных уровней методологии, Е. Н. Хрыков, например, отмечает, что высший – философский уровень методологии педагогической

науки – сегодня связывается с философскими теориями нестабильности, постмодернизма, философией управления, диалектикой и теорией познания. На общенаучном уровне методологии педагогики, подчеркивает ученый, сохранили свое значение системный и деятельностный подходы, а также получает распространение теория самоорганизации – синергетика, парадигмальный, цивилизационный и культурологический подходы.

На конкретно-научном методологическом уровне, считает Е. Н. Хрыков, осуществляется адаптация методов других наук (социология, психология и др.) для решения задач педагогической науки, а на технологическом уровне педагогического исследования каждый исследователь, в соответствии с целью и спецификой предмета собственного исследования, определяет философские, общенаучные и конкретно-научные методы [22, с. 130].

В этой связи приведем **пример** реализации диалектического подхода (отражающего философский уровень методологической основы научного исследования) в конкретной работе на тему «*Методологические основы исследования проблемы управления развитием общеобразовательной школы Украины в 1917 – 1930-х гг. XX столетия*» [22, с. 131].

Таблица 1.

Уровни методологии	Методологические основы
<i>Философский уровень</i>	– диалектика; – философия нестабильности;
<i>Общенаучный уровень</i>	– системный подход; – парадигмальный подход;
<i>Конкретно-научный уровень</i>	– подход к определению видов и количества источников; – модель государственных механизмов управления образованием; – подходы к трактовке внутренних и

	<p>внешних факторов, влияющих на развитие педагогической теории и практики;</p> <p>– принцип движения исследования от описания к анализу, от анализа к прогнозированию развития управления общеобразовательной школой;</p> <p>– законы и закономерности развития педагогической науки;</p> <p>– теоретические основания взаимосвязи истории педагогики и современности;</p>
<p><i>Уровень конкретного исследования</i></p>	<p>– выбор источников;</p> <p>– анализ архивных и научных источников;</p> <p>– генетический метод (изучение этапов развития);</p> <p>– сравнительно-исторический метод;</p> <p>– обобщение.</p>

● Таким образом, методология педагогики художественного образования рассматривается учеными как область науки, которая включает в себя: а) *знания* о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской художественно-педагогической деятельности; б) *систему деятельности*, направленную на получение этих знаний и научное обоснование их эффективности. Для того, чтобы деятельность педагога в области художественного образования (педагога-музыканта, педагога-хореографа, педагога-художника) носила методологический характер, каждому профессионалу необходимо научиться исследовать самого себя, то есть: анализировать собственную профессиональную деятельность (осуществлять рефлекссию профессиональной деятельности), осмысливать эффективность применяемых

методов преподавания, анализировать результаты конструирования содержания художественного образования (музыкального, хореографического, изобразительного и др.) и пытаться формулировать для себя установки, принципы данного исследования [13, с. 8].

2. *Методологическая характеристика научного исследования.*

Рассматривая научное исследование с точки зрения его методологической характеристики, мы опираемся на мнение П. И. Образцова, рассматривающего методологию как совокупность общих принципов, теорий при решении исследовательских задач, проблем конкретной науки.

• Среди методологических принципов научного исследования в области художественной педагогики и искусствоведения необходимо назвать:

- 1) принцип единства теории и практики;
- 2) конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме;
- 3) принцип объективности рассмотрения художественно-педагогических и искусствоведческих явлений;
- 4) принцип всесторонности изучения художественно-педагогических и искусствоведческих процессов и явлений;
- 5) комплексный подход к исследованию художественно-педагогических, искусствоведческих процессов и явлений;
- 6) принцип единства исторического и логического [18, с. 15].

• Законы диалектики и её категории учитываются в конкретном исследовании, прежде всего как всеобщие принципы: принцип детерминизма; принцип единства внешних воздействий и внутренних условий; принцип активной деятельности личности; принцип развития (филогенез, онтогенез); принцип личностно-социально-деятельностного подхода.

● *Методологические требования* к проведению научного исследования в области художественной педагогики и искусствоведения:

◀ исследовать процессы и явления такими, какими они есть на самом деле – с позитивом и негативом, успехами и трудностями, без приукрашивания и очернения; явления должны не описываться, а критически анализироваться;

◀ оперативно реагировать на новое в теории и практике психологии искусства и художественной деятельности, художественной педагогики и искусствознания;

◀ усиливать практическую направленность исследований, весомость и конкретность рекомендаций;

◀ обеспечивать надёжность научного прогноза, видение перспективы развития исследуемого процесса, явления;

◀ соблюдать строгую логику мысли, чистоту психологического либо педагогического эксперимента [18, с. 24].

Обобщая перечисленные требования, можно сделать вывод о том, что методологическими требованиями к научному исследованию в области художественной педагогики и искусствознания являются: объективность, достоверность, надёжность и доказательность.

◦ **Контрольные вопросы** к лекции 1.

1. Сформулируйте определение понятия «методология» в его различных смыслах.
2. Дайте определение понятиям «методология педагогики» и «методология педагогики художественного образования».
3. Охарактеризуйте методологические принципы психолого-педагогического исследования.
4. Сформулируйте общие методологические требования к конкретному художественно-педагогическому либо искусствоведческому исследованию.

◇ **Рекомендуемая литература**

- ◆ Введение в научное исследование по педагогике: учебн. пособие для студентов пед. институтов / [Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлёв, В. К. Розов и др.] – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
- ◆ Методологическая культура педагога-музыканта: учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Э.Б.Абдуллина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
- ◆ Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Павел Иванович Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

▲ Самостоятельная работа

1. Стратегия системного исследования – 4 ч.
2. Сравнительная характеристика психолого-педагогического и искусствоведческого исследования – 4 ч.

Тема 2. Понятийный аппарат научного исследования, его содержание и характеристика – 4 ч.

1. Научное исследование как особая форма познавательной деятельности в области художественной педагогики и искусствознания.
2. Компоненты научного аппарата художественно-педагогического и искусствоведческого исследования.

1. Научное исследование как особая форма познавательной деятельности в области художественной педагогики и искусствознания.

Научное исследование – это особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются научные средства и методы, и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах [18, с. 27].

В своей работе «Методы и методология психолого-педагогического исследований П. И. Образцов обобщает основные признаки научного процесса познания: 1) характер *целеполагания*; 2) выделение *специального объекта* исследования; 3) применение *специальных средств познания*; 4) *однозначность терминов*. При отсутствии какого-либо из этих признаков, подчеркивает учёный, работа не относится к числу научных [18, с. 32].

Исследования в области художественной педагогики и искусствознания – это сложный процесс научно-познавательной деятельности, нацеленный, в первом случае, на выявление и использование в педагогической практике новых методов, средств и приемов, совершенствующих систему эстетического воспитания и художественного образования, обучения различным видам искусства и творческого развития человека. Исследования в области искусствознания нацелены на изучение искусства (например, музыкального, хореографического, изобразительного) и художественной культуры (например, музыкальной, хореографической культуры и др.) как сложного иерархического явления (произведение, жанр, творческие биографии и др.), так и явления общего порядка, а именно, – исторические процессы смены стилей, эволюция художественных жанров, социокультурные, национальные контексты художественного творчества.

Как художественно-педагогическое, так и искусствоведческое исследование представляет собой ряд взаимосвязанных этапов работы, обусловленных замыслом исследования. Методика проведения подобного научного исследования представляет собой *оптимальную последовательность этапов работы, ведущую к получению обоснованных результатов*.

Таким образом, *научное исследование в области художественной педагогики и искусствознания* представляет собой специфический вид познавательной деятельности, в ходе

которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде неизвестные стороны, отношения, грани изучаемого объекта. При этом главная задача исследования состоит в выявлении внутренних связей и отношений, раскрытии закономерностей и движущих сил развития социокультурных, художественных, педагогических процессов или явлений.

На современном этапе развития искусствознания постепенно расширяется область научных интересов исследований, т.е. охватываются все более разнообразные явления и процессы художественной жизни, культуры, творчества, исполнения, художественного восприятия, а также закономерностей развития искусства и методов его исследования. На основе взаимодействия с другими науками внутри искусствознания формируются различные подходы к изучению тех или иных сторон искусства как составляющей художественной культуры, художественного творчества.

2. Компоненты научного аппарата художественно-педагогического и искусствоведческого исследования.

Проанализируем методологические категории, выступающие в качестве основных компонентов любого исследования, а именно: *проблема, тема, актуальность, объект, предмет, цель, задачи исследования, гипотеза, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.*

● **Проблема исследования** получает свое отражение в теме исследования и его актуальности. Основным критерий существования проблемы, считают ученые, – это *наличие объективно существующих противоречий*, которые могут быть разрешены средствами науки [18, с. 35]. Ставя проблему, вы отвечаете на вопрос – что надо изучить из того, что ранее не было изучено? Важно четко и точно определить проблему исследования, то есть выявить объективно существующие в избранной проблемной области противоречия, разрешению которых посвящена научная работа. Речь идет, как правило, об

объективно существующих противоречиях *между потребностями и возможностями* (например, объективной необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов и реально сложившейся практикой их подготовки в вузе на основе традиционных педагогических технологий); *между новыми требованиями и сложившейся системой* (напр., противоречие между усилением требований к самостоятельной работе студентов и недостатком у них знаний и умений по организации самостоятельной познавательной деятельности); *между наличием способов и средств, позволяющих реализовать какой-либо процесс или качество в новых условиях.*

● Проблема в ее характерных чертах отражается в *теме исследования*, то есть в формулировке темы следует показать движение о достигнутого наукой к неизвестному, отразить столкновение старого знания с новым.

● Выдвижение проблемы и формулирование темы предполагают обоснование **актуальности исследования**, то есть потребности ответить на вопрос: почему данную проблему необходимо изучать в настоящее время?

Следует различать актуальность научного направления в целом и актуальность самой темы внутри данного направления. Актуальность *направления*, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств, а обоснование актуальности самой темы должно быть достаточно убедительным. В работах теоретико-прикладного характера следует различать практическую и научную актуальность темы. Отметим критерии актуальности научного исследования, представленные П. И. Образцовым. Ученый считает, что исследование считается *актуальным*, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в двух отношениях: ее научное решение, во-1-х, *отвечает насущной потребности практики*, а во-2-х, *заполняет пробел в науке*, которая в настоящее время не располагает научными средствами для решения этой актуальной задачи [18, с. 36].

В связи с вопросом об актуальности необходимо вернуться к формулировке темы исследования, которая в первом приближении должна давать некоторое представление об актуальности.

Приведём примеры формулировки темы исследования:

■ 1) по специальности «Музыкальное искусство*» тема может быть сформулирована, например, таким образом: формирование педагогической культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки (на материале специальных практик); педагогические условия формирования эстетического отношения к искусству у старшеклассников; музыкально-творческое развитие младших школьников средствами современного детского фольклора; формирование готовности студентов педагогических училищ к художественно-эстетическому воспитанию детей; развитие музыкальных способностей подростков в процессе обучения игре на фортепиано; формирование художественного мышления детей младшего школьного возраста средствами музыкального искусства; развитие слухоцветовых представлений у младших школьников; музыкально-творческое развитие детей в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского; современные технологии художественно-эстетического воспитания молодёжи за рубежом; формирование художественных потребностей младших школьников; формирование культуры музыкального восприятия у будущих учителей музыки (на материале творчества украинских композиторов); становление и развитие художественно-эстетического воспитания во Франции (XX – начало XXI столетия); педагогические технологии художественно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста;

■ 2) по специальности «Музыкальное искусство»: формирование исполнительской школы игры на саксофоне в XX столетии; становление и развитие советской школы фортепианного исполнительства; эволюция исполнительской

техники в украинской баянной школе (вторая половина XX столетия); джаз в музыкальной культуре Украины: социокультурная и музыковедческая интерпретация; подтекст музыкального произведения: формирование и функционирование; Владимир Горовиц в культурной среде Киева конца XIX – начала XX столетия; фортепианный детский альбом: пути становления, поэтика жанра; фортепианный стиль М. Равеля: композиторский текст и исполнительская интерпретация; концертно-хоровая жизнь Украины 20-х – начала 30-х годов XX столетия; массовая музыка как атрибут молодёжной культуры середины XX столетия;

■ 3) по специальности «Хореография»: становление и развитие жанра европейского балета (вторая половина XIX – XX век); формирование эстетического вкуса детей средствами хореографии; развитие жанра бального танца в контексте исторической динамики мировой хореографии; формирование украинской танцевальной культуры советской эпохи; становление хореографического искусства Китая: историко-культурологический анализ; формирование педагогической культуры будущих художественных руководителей хореографических коллективов; развитие хореографического жанра народно-сценического танца; формирование артистических качеств у участников детского хореографического коллектива; формирование творческих способностей будущих балетмейстеров в учебно-воспитательном процессе университета; развитие русского балета первой половины XX века; развитие импровизационных способностей участников хореографического коллектива современного танца; проблема трагического в развитии хореографического искусства: исторический анализ; развитие жанра танца фольк-модерн в современной хореографии: культурологический аспект;

■ 4) по специальностям «Изобразительное искусство», «Декоративно-прикладное искусство»: творческий процесс в

живописи: логические и интуитивные аспекты; формирование объёмно-пространственного мышления детей шестилетнего возраста средствами декоративно-прикладного искусства (на примере лепки из пластилина); эволюция художественного языка изобразительного искусства как коммуникативной системы (на примере символа в искусстве); становление концептуального искусства в контексте развития художественной культуры XX столетия; пластическое искусство цивилизаций Америки как отображение религиозно-мифологических систем аборигенов Мезоамерики; становление архитектурных форм Луганска на рубеже XIX – XX столетий: региональная специфика; религиозно-мифологические сюжеты западноевропейской живописи XVII – XVIII столетий: особенности интерпретации; становление стилистики украинской керамики конца XX – начала XXI столетия: традиции и новаторство; педагогические условия активизации цветового восприятия студентов учебных заведений художественного профиля; формирование символики православной иконописи XV века; эволюция технологий изготовления из металла произведений сакрального искусства; становление техники создания иконы (IV – XX столетие); генезис пейзажного жанра в русском искусстве XIX столетия; формирование тематики и системы изобразительных средств в украинской керамике XVII – XVIII столетий; эволюция полистилизма в современном декоративном искусстве; развитие технологий изготовления филигранны в современном ювелирном искусстве Украины; стилевая эволюция архитектуры православных храмов; развитие художественного стекла как вида декоративно-прикладного искусства: историко-культурный контекст; развитие жанра декоративно-прикладного искусства советского периода: сюжетно-тематическая направленность и художественные особенности; развитие оборонной архитектуры Украины XV – XVIII столетий; становление стиля украинской иконописи.

● **Объект исследования** – это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит источником необходимой для исследователя информации, своеобразным полем научного поиска. Определяя объект исследования, следует ответить на вопрос: что рассматривается?

В *художественно-педагогических исследованиях* объектами изучения обычно становятся процессы формирования качеств личности, процессы обучения и воспитания, деятельность различных должностных лиц по руководству этими процессами. Так, например, в художественно-педагогических исследованиях объект всегда должен находиться в сфере учебно-воспитательного процесса: его теории и методики, содержания и принципов, методов и средств деятельности учителя и школьников или преподавателя и студентов, руководителя коллектива и его участников.

В *искусствоведческих исследованиях* объектами выступают различные социокультурные, художественные явления, процессы их становления и развития, анализ творческих наследий. Объект в искусствоведческом исследовании находится, как правило, в историко-культурологической либо жанрово-стилистической сфере.

● **Предмет исследования** более конкретен по своему содержанию: в предмете фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое подлежит глубокому специальному изучению в данной работе и являющееся для данного исследования наиболее существенным, устанавливает границы научного поиска. Таким образом, предмет исследования обозначает аспект рассмотрения и отвечает на вопрос: как исследуется объект, какие новые отношения, свойства и функции объекта изучаются? В *художественно-педагогических исследованиях* предметом выступают конкретные аспекты, стороны изучения. Как правило, это конкретные качества личности человека, содержание, формы и

методы художественно-педагогической деятельности; способы активизации творческой, исполнительской и других видов деятельности обучающихся; методическая система подготовки конкретного вида специалистов; прогнозирование, совершенствование и развитие образовательного процесса и т.д.

В *искусствоведческих исследованиях* предметом могут становиться конкретные социокультурные и художественные явления, этапы их развития либо трансформации, процесс формирования стилей и жанров, художественных форм, специфика творчества конкретного автора либо исполнителя.

Приведём пример формулировки объекта и предмета исследования.

■ 1. *Магистерское исследование В. Ю. Пономаренко* (специальность «Музыкальная педагогика и воспитание», научный руководитель доцент Г. В. Горбулич) на тему: «*Формирование художественного мышления детей младшего школьного возраста средствами музыкального искусства*».

Объект исследования – процесс формирования художественного мышления детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – педагогические условия формирования художественного мышления детей младшего школьного возраста средствами музыкального искусства.

■ 2. *Магистерское исследование Ван Син* (специальность «Музыкальное искусство», научный руководитель доцент Г. В. Горбулич) на тему: «*Становление и развитие советской школы фортепианного исполнительства*».

Объект исследования – советская школа фортепианного исполнительства.

Предмет исследования – процесс становления и развития советской школы фортепианного исполнительства.

■ 3. *Магистерское исследование Цзян Чен* (специальность «Хореография», научный руководитель доцент Г. В. Горбулич)

на тему «*Становление и развитие жанра европейского балета (вторая половина XIX – XX век)*».

Объект исследования – процесс становления европейского балетного искусства.

Предмет исследования – жанровое развитие европейского балета второй половины XIX – XX века.

■ 4. *Магистерское исследование Д. Левченкова* (специальность «Изобразительное искусство», научный руководитель доцент Т. А. Зюзина) на тему «*Эволюция художественного языка изобразительного искусства как коммуникативной системы (на примере символа в искусстве)*».

Объект исследования – изобразительное искусство как коммуникативная система.

Предмет исследования – художественный символ как средство передачи информации и способ коммуникации в изобразительном искусстве.

Цель и задачи исследования логически следуют из актуальности исследуемой проблемы, выбранного объекта и предмета исследования.

● **Цель** формулируется кратко и предельно точно в смысловом отношении, выражая то основное, что намеревается сделать исследователь. Так, например, целеполагание в художественно-педагогическом исследовании представляет собой выбор наиболее оптимальных, с точки зрения изучаемой проблемы, способов преобразования реальной художественно-педагогической действительности в новое, требуемое состояние, в желаемое будущее.

Целеполагание в искусствоведческом исследовании касается:

° выявления, систематизации и обобщение новых тенденций развития социокультурных явлений и художественных процессов, их интерпретация;

- создания типологических моделей художественных явлений (например, исполнительских школ) и условий их реализации в конкретном историческом материале;

- анализа художественных явлений как художественно-эстетических универсалий и создания оценочного ракурса для систематизации художественных достижений конкретных видов искусства;

- обоснования и обобщения процессов становления и развития художественных явлений, возникших в XX веке;

- выявления жанровых особенностей различных художественных форм и формулировки их универсального понятия;

- обоснования художественно-исполнительских принципов.

Таким образом, цель исследования - это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах научного поиска, то есть это то, чего необходимо достигнуть в самом общем виде как результат проведенной работы [18, с. 41].

- Цель конкретизируется и развивается в *задачах исследования*, при этом, ряд (последовательность) задач отражает логику исследования, то есть структура научной работы (ее план) должна соответствовать последовательности ряда решаемых задач, отражающих логику исследования. Таким образом, совокупность исследовательских задач дает представление о том, что необходимо сделать для достижения цели.

В научном исследовании, в частности, художественно-педагогическом, рекомендуется выделять сравнительно немного, не более четырех – шести задач. Первая задача, по мнению В. П. Давыдова, как, правило, связана с выявлением, уточнением, углублением, методологическим обоснованием и т.п. сущности, природы, структуры изучаемого объекта; 2-я – с анализом реального состояния предмета исследования,

динамики внутренних противоречий его развития; 3-я – со способами его преобразования, опытно-экспериментальной проверки; 4-я – с выявлением путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, процесса, т.е. с прикладными аспектами работы; 5-я – с прогнозом развития исследуемого объекта или разработкой практических рекомендаций для различных категорий работников образования [4].

В искусствоведческом исследовании, как и психолого-педагогическом целесообразно выделять три группы задач (В. И. Загвязинский) [5]. Первая группа задач, как правило – *историко-диагностическая* – связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных, историко-культурологических и искусствоведческих оснований исследования. Вторая группа задач – *теоретико-моделирующая* – связана с анализом объекта исследования: раскрытием структуры и сущности изучаемого понятия либо художественного явления, факторов, модели структуры, функций и способов его преобразования, выявления его художественного потенциала. Третья группа задач – *практически-преобразовательная* – связана с интерпретацией исследуемого явления: его проявлением либо реализацией в конкретном виде художественной деятельности (исполнительской, композиторской и др.).

● Определение задач исследования приводит к формулировке гипотезы. ***Гипотеза*** – представляет собой выдвигаемое исследователем научно-состоятельное предположение, включающее предвидение хода научного исследования и его результатов.

Структура гипотезы художественно-педагогического исследования может быть трехсоставной, т.е. включать: 1) утверждение; 2) предположение; 3) научное обоснование. Данный тип гипотезы формулируется следующим образом:

учебно-воспитательный процесс будет таким-то, если сделать вот так и так, потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-1-х, ...; во-2-х, ...; в-3-х, ... Однако психолого-педагогическая гипотеза может выглядеть по-другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двухсоставной: это будет эффективным, если, во-1-х, ...; во-2-х, ...; в-3-х, ... Подобная гипотеза становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения: это должно быть так-то и так-то, потому что существуют следующие причины... [18, с. 45]. **Приведём пример** двухсоставной гипотезы магистерского исследования по теме: «Формирование объёмно-пространственного мышления детей шестилетнего возраста средствами декоративно-прикладного искусства (на примере лепки из пластилина)»: формирование объёмно-пространственного мышления детей шестилетнего возраста средствами декоративно-прикладного искусства будет эффективным, если: 1) учитывать возрастные особенности детей шестилетнего возраста; 2) разработать педагогические условия для поэтапного освоения приёмов лепки на занятиях по изобразительному искусству; 3) развивать у детей навык «лепки блоком».

Гипотеза признается основательной только тогда, когда выведенные следствия начинают соответствовать реальным фактам.

Гипотеза не может быть истинной или ложной, так как содержащееся в ней утверждение носит проблематичный характер. Поэтому гипотезу можно характеризовать как *корректную* либо *некорректную* по отношению к предмету исследования.

Гипотеза не требуется в искусствоведческих исследованиях, а также исследованиях по истории педагогики, сравнительной педагогике и обобщении педагогического опыта,

так как объяснение причинно-следственных зависимостей в данных работах основывается не на формирующем эксперименте, а на констатирующем, либо логических и исторических методах доказательств.

Приведём пример формулировки **цели, гипотезы и задач** исследования.

■ 1. Так, представленная выше тема исследования «*Формирование художественного мышления детей младшего школьного возраста средствами музыкального искусства*», предполагает следующие цель, гипотезу и задачи:

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования художественного мышления детей младшего школьного возраста средствами музыкального искусства.

Гипотеза исследования заключается в предположении того, что эффективность формирования художественного мышления детей младшего школьного возраста повысится при следующих условиях: 1) использовании межпредметных связей, направленных на взаимодействие различных видов искусства в учебно-воспитательном процессе;

2) индивидуализации и дифференциации подбора учебно-творческих заданий проблемно-поискового типа;

3) использовании различных видов художественно-творческой деятельности в учебной и внеучебной деятельности детей.

Задачи исследования:

1) изучить степень разработанности в научной литературе понятия «художественное мышление», определить сущность и структуру данного понятия;

2) обосновать критерии сформированности художественного мышления у детей младшего школьного возраста;

3) выявить влияние музыкального искусства на формирование художественного мышления детей младшего школьного возраста;

4) разработать и экспериментально проверить педагогические условия формирования художественного мышления у детей младшего школьного возраста средствами музыкального искусства.

■ 2. Представленная тема *«Становление и развитие советской школы фортепианного исполнительства»* предполагает такую цель и задачи исследования:

Цель исследования – обобщить и систематизировать процесс становления советской школы фортепианного исполнительства, выявить основные направления её развития и проанализировать основополагающие исполнительские и педагогические принципы советской фортепианной школы.

Задачи исследования:

1) проследить эволюцию развития советской школы фортепианного исполнительства;

2) рассмотреть содержание основных направлений развития советской школы фортепианного исполнительства;

3) обобщить опыт развития киевской фортепианной школы как одного из направлений советской исполнительской школы;

4) проанализировать содержание, формы и методы советской школы фортепианного исполнительства.

■ Тема *«Становление и развитие жанра европейского балета (вторая половина XIX – XX век)»* предполагает такую цель и задачи исследования:

Цель исследования – проанализировать и обобщить процесс становления и развития жанра европейского балета во второй половине XIX – XX веке.

В соответствии с объектом, предметом и целью определены такие **задачи исследования**:

1) на основе анализа культурологической, искусствоведческой литературы охарактеризовать специфику балетного искусства;

2) обосновать понятие балетного жанра и разработать классификацию европейских балетных жанров;

3) рассмотреть основные этапы становления европейского балета (второй половины XIX – XX века) и выявить влияние музыки на формирование балетного жанра;

4) проанализировать процесс жанрового развития европейского балета (второй половины XIX – XX века).

■ 4. Тема *«Эволюция художественного языка изобразительного искусства как коммуникативной системы (на примере символа в искусстве)»* предполагает такую цель и задачи исследования:

Цель исследования – обобщить художественные коммуникативные стратегии, существующие в историческом культурном пространстве, проследить эволюцию символа как основы художественного языка изобразительного искусства, выявить и проанализировать закономерности и факторы образования современной художественной коммуникативной системы.

Задачи исследования: 1) раскрыть сущность понятия «коммуникативная система» как основы художественной коммуникативной стратегии;

2) определить специфику символа как художественного знака изобразительного искусства, выявить его коммуникативные аспекты;

3) проанализировать основные этапы эволюции символа в процессе формирования художественной коммуникативной системы изобразительного искусства;

4) выявить и проанализировать закономерности и факторы образования современной художественной коммуникативной системы изобразительного искусства;

5) выявить тип художественного символа, соответствующий современной визуальной культуре.

• Далее в научной работе перечисляются *методы исследования*, которые применял исследователь в процессе работы над научной проблемой. Методы исследования – теоретические и эмпирические – будут рассмотрены нами в следующей лекции.

• *Теоретико-методологическая основа исследования* – философские, общенаучные (искусствоведческие, педагогические, художественно-психологические и др.) и частнонаучные (художественно-педагогические и др.) представления, служащие фундаментом концепции работы. Следует избегать формального подхода к определению методологических оснований, которые в таком случае в равной мере могут быть отнесены не только к данному, но и к целому ряду подобных исследований.

Приведём пример теоретико-методологической основы исследования, по теме, посвященной развитию коммуникативных способностей младших школьников в выразительных движениях под музыку. *Теоретико-методологической основой* названного исследования являются концепции: А. А. Бодалёва о значении восприятия человека человеком для моделирования конструктивного общения; И. Н. Горелова о роли и сущности невербальной коммуникации в системе общения; В. П. Морозова о функции музыки в развитии эмоциональной и коммуникативной сфер личности; В. А. Лабунской о психологии экспрессивного поведения человека; О. В. Соловьёвой о роли обратной связи в процессе межличностного общения; В. Б. Поляковой о физиологическом влиянии музыки на отдельные соматические и вегетативные функции; В. И. Петрушина о возможности соотнесения средств эмоциональной выразительности музыки с психологической типологией личностных акцентуаций; Э. Ж. Жак-Далькроза о

возможности пластического интонирования музыки и интерпретация данной концепции К. Шторком [13, с. 235].

● **Научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования.** К результатам научного исследования предъявляется требование теоретической и практической новизны, то есть исследователь должен представить в качестве результата научной работы объективно новое знание в области искусствознания либо педагогики художественного образования, подвергнуть данный факт всестороннему научному обоснованию и проверке, соответствующей всем требованиям, предъявляемым к теоретической и опытно-экспериментальной работе.

Таким образом, на стадии завершения исследования необходимо подвести итоги, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. Поэтому в качестве главных критериев оценки результатов научной работы выступают научная новизна, теоретическая и практическая значимость, готовность результатов к использованию и внедрению. Следует отметить, что *в формулировке данных компонентов исследования наиболее четко проявляется соотнесенность его основных методологических характеристик:* чем конкретнее сформулирована проблема и выделены предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем яснее самому исследователю – что именно он выполнил впервые, каков его конкретный вклад в науку.

● Так, в своей монографии П. И. Образцов анализирует критерий научной новизны как такой, который характеризует содержательную сторону результатов исследования, а именно: новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в художественно-педагогической науке и практике, искусствознании. Обычно выделяют научную новизну теоретических результатов (закономерность, принцип,

концепция, гипотеза и т.д.) и практических (правила, рекомендации, средства, методы, требования и т.п.).

● В качестве *критерия теоретической значимости* ученый определяет влияние результатов исследования на имеющиеся концепции, идеи, теоретические представления в области теории и истории художественной педагогики, искусствознания. Данный критерий дает возможность судить о сущности и закономерности как художественно-педагогических процессов и явлений, так и явлений в области искусства; непосредственно связан с научной новизной и степенью сформированности теоретических положений, т.е. концептуальностью, доказательностью сделанных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки вопросов прикладного плана. Таким образом, критерий теоретической значимости включает положения научно-теоретического характера, которые разработал автор в ходе проведенного исследования. Это может быть, **например**, новый подход к диагностике художественного развития учащихся, новый принцип или метод художественного (музыкального, хореографического, визуального и др.) воспитания, обучения, новая форма организации художественных занятий, в более широком плане – новая концепция художественного развития учащихся, включающая в себя различные компоненты художественного обучения и воспитания и т.д.

В искусствоведческих исследованиях в качестве теоретической значимости могут выдвигаться, **например**, положения об обосновании новых искусствоведческих понятий и художественных явлений, определении их типологических черт и осуществлении комплексного анализа, выявлении жанровой специфики либо возможностей жанровой модификации художественного объекта, обобщении и систематизации социокультурных явлений, стилистическом анализе композиторского либо исполнительского творчества, разработке методики стилистического анализа художественного

произведения, анализ исполнительских средств реализации конкретных художественных образов и т.д.

● *Критерий практической значимости*, отмечает П. И. Образцов, определяет изменения, которые стали реальностью и могут быть достигнуты посредством внедрения результатов в практику. Определяя значение проведенного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: «Какие конкретные недостатки практической педагогической либо художественной деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?» [18, с. 47 – 50]. Этому могут служить, **к примеру**, специально созданное по данной проблеме учебное пособие для студентов – будущих учителей искусства (музыкального, изобразительного искусства, хореографии), новый спецкурс, разработанные методические рекомендации для учителей, апробированная методика, которую можно внедрить в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы либо школы искусств и т.д.

Практической значимостью в искусствоведческих исследованиях может быть, **например**, использование результатов исследования в процессе совершенствования исполнительского мастерства, практике анализа художественного образа, применение материалов исследования в лекционных курсах, а также как вклад в дальнейшие исследования в обозначенном научном направлении.

Приведём пример обоснования теоретико-методологической основы исследования, его научной новизны, теоретической и практической значимости исследования.

■ 1. Так, по представленной выше теме исследования *«Формирование художественного мышления детей младшего школьного возраста средствами музыкального искусства»*:

Теоретико-методологической основой исследования являются положения о художественном мышлении как форме творческой деятельности личности (исследования Ю. Борева, Г. Ермаша, А. Коршунова, В. Селиванова и др.); о специфике

чувственного восприятия и художественного отображения действительности (работы Г. Гегеля, И. Канта, П. Копнина и др.); о значении художественного мышления как специфического продукта творческой деятельности мозга (работы Л. Выготского, А. Леонтьева, Ж. Пиаже, С. Рубинштейна, Б. Теплова и др.); о единстве эмоционально-чувственного и рационально-логического факторов в творческой деятельности личности (работы В. Бобровского, Л. Дыса, И. Котляревского и др.).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в разработке критериев и уровней сформированности художественного мышления детей младшего школьного возраста; обосновании педагогических условий формирования художественного мышления детей средствами музыкального искусства.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы и результаты исследования могут быть использованы в организации процесса художественно-эстетического воспитания молодёжи в общеобразовательных учебных заведениях.

■ 2. По представленной теме *«Становление и развитие советской школы фортепианного исполнительства»:*

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в том, что обобщён и систематизирован процесс становления советской школы фортепианного исполнительства, выявлены основополагающие исполнительские и педагогические принципы советской фортепианной школы.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов в преподавании курсов методики и истории фортепианного исполнительства в учебных заведениях II – IV уровней аккредитации, а также в процессе преподавания курса специального фортепиано.

■ 3. По теме *«Становление и развитие жанра европейского балета (вторая половина XIX – XX век)»*:

Теоретико-методологическую основу исследования составляют концептуальные положения о жанровой природе искусства М. Бахтина, В. Ванслова, В. Назайкинского, А. Сохора, Р. Арнхейма; о жанровой природе балетного искусства, выражающейся в единстве музыки, сценарной драматургии и хореографического решения М. Фокина, А. Горского, Б. Асафьева; методологический принцип системности в рассмотрении и изложении исследуемого материала.

Научная новизна и теоретическая значимость полученных результатов исследования заключается в том, что разработана классификация балетных жанров и обобщён процесс жанрового развития европейского балетного искусства второй половины XIX – XX века; выявлено влияние музыкального искусства на жанровое становление европейского балета.

Практическая значимость магистерского исследования заключается в том, что его материалы могут быть использованы в процессе преподавания курсов по истории хореографического искусства, а также теории и методике преподавания танцевальных дисциплин.

■ 4. По теме *«Эволюция художественного языка изобразительного искусства как коммуникативной системы (на примере символа в искусстве)»*:

Научная новизна и теоретическая значимость магистерского исследования заключается в систематизации процесса эволюции художественного языка как коммуникативной системы изобразительного искусства, а также выявлении специфики художественного символа современной визуальной культуры.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его материалы могут быть использованы в процессе

преподавания курсов по эстетике, истории искусства, методике преподавания изобразительного искусства в учебных заведениях всех уровней аккредитации, а также искусствоведами и педагогами-практиками с целью анализа художественного образа изобразительного искусства.

● Необходимо подчеркнуть, что все вышеуказанные методологические характеристики должны быть связаны между собой. *Особенно важно обратить внимание на связь результатов исследования, его выводов с такими его компонентами, как **цель, задачи, гипотеза***. К сожалению, достаточно часто можно встретить полное или частичное несоответствие между ними. В частности, полученные результаты в терминологическом и в содержательном плане резко отличаются от тех конкретных задач, которые были определены исследователем на начальном этапе своей работы.

Завершая обзор методологических характеристик компонентов научного исследования, подчеркнем, что *все они взаимосвязаны, дополняют и корректируют друг друга. По степени согласованности методологических характеристик исследования (объект, предмет, задачи исследования и т.д.) можно в определенной мере судить о качестве научной работы, так как они выступают ее обобщенными показателями*. Очевидно, что систему методологических характеристик научного исследования можно считать интегральным показателем его качества.

◦ **Задания для самостоятельной работы** (лекции 2 – 3)

■1. Сформулируйте предполагаемые объект, предмет и цель исследования по представленным темам:

◦ *специальность «Музыкальное искусство*»:*

1) формирование педагогической культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки (на материале специальных практик); 2) педагогические условия

формирования эстетического отношения к искусству у старшеклассников; 3) музыкально-творческое развитие младших школьников средствами современного детского фольклора; 4) формирование готовности студентов педагогических училищ к художественно-эстетическому воспитанию детей; 5) развитие музыкальных способностей подростков в процессе обучения игре на фортепиано; 6) формирование художественного мышления детей младшего школьного возраста средствами музыкального искусства; 7) развитие слуховых представлений у младших школьников; 8) музыкально-творческое развитие детей в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского; 9) современные технологии художественно-эстетического воспитания молодёжи за рубежом; 10) формирование художественных потребностей младших школьников; 11) формирование культуры музыкального восприятия у будущих учителей музыки (на материале творчества украинских композиторов); 12) становление и развитие художественно-эстетического воспитания во Франции (XX – начало XXI столетия); 13) педагогические технологии художественно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста;

° *специальность «Музыкальное искусство»:*

1) формирование исполнительской школы игры на саксофоне в XX столетии; 2) становление и развитие советской школы фортепианного исполнительства; 3) эволюция исполнительской техники в украинской баянной школе (вторая половина XX столетия); 4) джаз в музыкальной культуре Украины: социокультурная и музыковедческая интерпретация; 5) подтекст музыкального произведения: формирование и функционирование; 6) Владимир Горовиц в культурной среде Киева конца XIX – начала XX столетия; 7) фортепианный детский альбом: пути становления, поэтика жанра; фортепианный стиль М. Равеля; 8) композиторский текст и исполнительская интерпретация; 9) концертно-хоровая жизнь

Украины 20-х – начала 30-х годов XX столетия; 10) массовая музыка как атрибут молодёжной культуры середины XX столетия; 11) становление украинской школы хорового исполнительства (XX – начало XXI столетия); 12) Музыка как фактор психокоррекции: исторический, теоретический и практический аспекты; 13) французская комическая опера эпохи романтизма: проблемы жанрообразования; 14) художественная интерпретация в системе категорий музыкального исполнительства; 15) теоретические основы системно-функциональной организации процесса звукоизвлечения на скрипке;

◦ *специальность «Хореография»*: становление и развитие жанра европейского балета (вторая половина XIX – XX век); формирование эстетического вкуса детей средствами хореографии; развитие жанра бального танца в контексте исторической динамики мировой хореографии; формирование украинской танцевальной культуры советской эпохи; становление хореографического искусства Китая: историко-культурологический анализ; развитие хореографического жанра народно-сценического танца; развитие импровизационных способностей участников хореографического коллектива современного танца;

◦ *специальности «Изобразительное искусство», «Декоративно-прикладное искусство»*: творческий процесс в живописи: логические и интуитивные аспекты; формирование объёмно-пространственного мышления детей шестилетнего возраста средствами декоративно-прикладного искусства (на примере лепки из пластилина); становление архитектурных форм Луганска на рубеже XIX – XX столетий: региональная специфика; становление стилистики украинской керамики конца XX – начала XXI столетия: традиции и новаторство; формирование символики православной иконописи XV века; эволюция технологий изготовления из металла произведений сакрального искусства; развитие художественного стекла как

вида декоративно-прикладного искусства: историко-культурный контекст; развитие жанра декоративно-прикладного искусства советского периода.

▪ 2. Сформулируйте ориентировочные задачи исследования по одной из представленных тем (в соответствии со специальностью).

▲ Самостоятельная работа

3. Анализ методологического аппарата диссертационных исследований по художественной педагогике и искусствоведению – 8 ч.

4. Ознакомление с требованиями ВАК Украины (Высшей аттестационной комиссии) к созданию научных исследований – 4 ч.

◇ Рекомендуемая литература

◆ Введение в научное исследование по педагогике: учебн. пособие для студентов пед. институтов / [Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлёв, В. К. Розов и др.] – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.

◆ Методология и методы социально-педагогических исследований / [Харченко С.Я., Кратинов Н.С., Чиж А.Н., Крастинова В.А.] – Луганск: Альма-матер, 2001. – 212 с.

◆ Методы системного педагогического исследования: учебн. пособие / [Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др.]; под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

◆ Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.

Тема 3. *Общая характеристика основных форм и методик научных исследований. Эмпирические, теоретические и сравнительно-исторические методы научного исследования – 2 ч.*

1. Классификация методов научного познания.
2. Эмпирические, теоретические и сравнительно-исторические методы психолого-педагогического и искусствоведческого исследования. Методы математической статистики.
3. Логика и методика изложения исследовательского материала.
4. Порядок защиты магистерской работы.

1. Классификация методов научного познания.

Научный метод понимается как «целенаправленный подход, путь, посредством которого достигается поставленная цель. Это комплекс различных познавательных подходов и практических операций, направленных на приобретение научных знаний» [7, с.23].

Согласно многоуровневой концепции методологического знания (данная концепция представлена в лекции № 1), все методы научного познания, по мнению В. П. Кохановского, могут быть разделены на следующие основные группы (по степени общности и широте их применения):

- философские методы (диалектический, метафизический, аналитический, интуитивный, феноменологический, герменевтический и др.);
- общенаучные подходы и методы исследования, формулирующиеся на основе общенаучных понятий и концепций, и обеспечивающие связь и оптимальное взаимодействие философии со специально-научным знанием и его методами.

К общенаучным принципам и подходам исследования, выступающим в качестве своеобразной «промежуточной

методологии» между философией и фундаментальными теоретико-методологическими положениями специальных наук, относятся: системно-личностный и структурно-функциональный, кибернетический и вероятностный, моделирование и формализация и др.;

- частнонаучные методы – это совокупность способов и принципов познания, исследовательских приёмов и процедур, применяемых в различных науках. Это методы механики, физики, химии, биологии и социально-гуманитарных наук. В частности, методы искусствоведческого, психолого-педагогического и художественно-педагогического исследования (эмпирические, теоретические и сравнительно-исторические) относятся к группе частнонаучных методов.

- дисциплинарные методы – это система приёмов, применяемых в конкретной научной дисциплине, входящей в какую-либо отрасль науки или возникшей на стыке наук;

- методы междисциплинарного исследования – представляют совокупность ряда синтетических, интегративных способов, нацеленных, главным образом, на исследования, осуществляемые на стыке научных дисциплин. Группа междисциплинарных методов широко применяется в реализации комплексных научных исследований и программ [7; 18, с. 57 – 60].

Таким образом, методы научного исследования представляют собой единство философского, общенаучного и частнонаучного уровней методологического анализа.

2. Эмпирические, теоретические и сравнительно-исторические методы педагогического и искусствоведческого исследования. Методы математической статистики.

Среди современных исследований в области методологии научного познания необходимо отметить работы Э. И. Монозона, В. И. Загвязинского и В. П. Давыдова, посвященные проблеме классификации методов научного

познания [4; 5; 15]. Ученые считают, что данная классификация в исследованиях по психологии и педагогике основывается на принципе объединения методов научного познания по степени их общности в три группы:

- 1) группа всеобщих методов научного исследования;
- 2) группа общенаучных логических методов исследования: применяются в конкретной науке (психологии, педагогике, художественной педагогике и др.), а также являются общими для ряда наук. К общенаучным логическим методам и приёмам познания относятся: анализ, синтез, абстрагирование, идеализация, обобщение, индукция, аналогия, моделирование (В. П. Кохановский, П. И. Образцов);

- 3) частные методы исследования психологии, педагогики, художественной педагогики (музыкальной, хореографической, изобразительной и др.), которые присущи только этим наукам. Подобная классификация методов научного исследования применима также и к искусствоведческим исследованиям [4; 5; 15; 18, с. 60 – 62].

Опираясь на классификацию В. П. Давыдова и В. И. Загвязинского, выделим две группы методов научного исследования: группа эмпирических и теоретических методов исследования. В отдельную группу учёные выделяют сравнительно-исторические методы исследования, а также называют группу вспомогательных методов – математические и статистические методы интерпретации результатов научной работы (В. П. Давыдов, В. И. Загвязинский, П. И. Образцов).

Охарактеризуем более конкретно эмпирические методы художественно-педагогического исследования.

- К *эмпирическим методам* исследования относятся: метод изучения научной литературы, педагогическое наблюдение, беседа, сравнение, опросные методы (анкетирование, интервьюирование, тестирование, социометрия), изучение и обобщение передового художественно-педагогического опыта, эксперимент, метод

изучения педагогической документации, архивных материалов, контент-анализ (выявление и оценка специфических характеристик текстов и др. носителей информации) и др.

● **Метод изучения научной** (культурологической, искусствоведческой, психолого-педагогической и др.) **и методической литературы, архивных материалов** характеризует историю и современное состояние изучаемого объекта, служит способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования, его сторонах и связях, обнаружения пробелов, неясностей в разработке выбранной для изучения проблемы.

Работа над литературой начинается с составления библиографии – списка литературы, используемой в исследовании. Требования к библиографическому описанию научных первоисточников и их образцы содержатся в следующем документе: *Про внесення змін до переліків та форм документів, що використовуються при атестації наукових та науково-педагогічних працівників (із наказу ВАК України від 26.01.2008 р. № 63) // Бюлетень ВАК України. – 2008. – № 3. – С. 6 – 13*), а также: Бюлетень ДАК України. – 2009. – № 5.

Наиболее распространёнными научными источниками, используемыми в магистерской работе, являются монографии, научные сборники, научные журналы, диссертационные исследования, авторефераты.

Необходимо придерживаться следующих требований к библиографическому оформлению списка источников в научной работе:

■ **1) Статья из журнала** оформляется следующим образом, например:

Додонов Б. И. Компонентный анализ эмоционального содержания интересов, мечтаний и воспоминаний личности / Борис Игнатьевич Додонов // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 145 – 155.

Жохов А. Л. Составляющие культуры профессионала / А. Л. Жохов // Профессиональное образование. – 2005. – № 2. – С. 16 – 17.

Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Людмила Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2 – 5.

■ **2) Статья из научного сборника** оформляется так, например:

Азарова Л. Г. Этапы развития певческих навыков у студентов-вокалистов / Л. Г. Азарова // Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования: сб. науч. трудов / Под ред. М. В. Кревсун. – Таганрог : Изд-во Ступина А. Н., 2009. – С. 112 – 117.

Бех І. Д. Духовна культуродомінантність як виховний ідеал: шлях досягнення / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. 9. – Київ. – 2006. – С. 6 – 25.

Головинский Г. О вариативности восприятия музыкального образа / Г. Головинский // Восприятие музыки. – М. : Музыка, 1980. – С. 127 – 140.

■ **3) Книга** (авторская монография, либо авторский коллектив) оформляется по следующим правилам, например:

Додонов Б. И. В мире эмоций / Борис Игнатьевич Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.

Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Павел Иванович Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

Методологическая культура педагога-музыканта : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др.]; под ред. Э. Б. Абдуллина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

■ 4) **Диссертация**, наприклад, оформляється таким образом:

Кревсун М. В. Метод блочного синтеза и локальних зв'язей в організації учебного сообщення алгоритмізованого обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кревсун Маргарита Владимировна. – Таганрог, 1999. – 198 с.

Лабінцева Л.П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лабінцева Лариса Павлівна. – Луганськ, 2007. – 208 с.

■ 5) **Автореферат** оформляється так, наприклад:

Кревсун М. В. Метод блочного синтеза и локальних зв'язей в організації учебного сообщення алгоритмізованого обучения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / М. В. Кревсун. – Таганрог, 1999. – 19 с.

Лабінцева Л.П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Лабінцева. – Луганськ, 2007. – 20 с.

● **Наблюдение** как метод сбора психолого-педагогической информации – основывается на целенаправленном, планомерном и систематическом восприятии и фиксации проявлений художественных, психолого-педагогических явлений и процессов.

● **Беседа** как метод исследования предполагает получение информации об изучаемом явлении в логической форме, как от исследуемой личности, членов изучаемой группы, так и от окружающих людей. Беседа может быть двух видов – формализованная и неформализованная.

● **Методы опроса** в структуре искусствоведческого, психолого-педагогического и художественно-педагогического исследования применяются в том случае, если источником необходимой для исследователя информации становятся непосредственные участники изучаемых процессов и явлений. Методы опроса реализуются через письменные или устные, непосредственные или опосредованные обращения исследователя к респондентам с вопросами, содержание ответов на которые раскрывает отдельные стороны изучаемой проблемы.

Методы опроса применяются в следующих формах: в виде *интервью* (устного опроса), *анкетирования* (письменного опроса), *экспертного опроса*, *тестирования* (со стандартизированными формами оценки результатов опроса), с использованием *социометрии*, позволяющей выявлять межличностные отношения в группе людей (Пример анкеты представлен в *Приложении А*).

● **Метод изучения продуктов деятельности** – это исследовательский метод, который позволяет опосредованно, на основе анализа продуктов деятельности человека, изучать сформированность знаний, навыков и умений, интересов и способностей личности, развитие различных психических качеств и личностных свойств. К методам изучения продуктов деятельности относятся *метод изучения педагогической документации и контент-анализ*.

Характеризуя *метод обобщения передового педагогического опыта*, необходимо определить само понятие «педагогический опыт». В частности, педагогический опыт можно рассматривать как «совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы; один из источников развития педагогической науки» [Цит. по: 18, с. 103 – 104].

Анализ передового педагогического опыта, согласно исследованиям И. К. Журавлёва, В. И. Загвязинского, П. И. Образцова, можно *осуществлять в соответствии с такими критериями и компонентами*, как: 1) актуальность и перспективность опыта; 2) новизна в формировании цели, содержания, выборе средств и форм организации педагогического процесса; 3) стабильность достижения позитивных результатов; возможность творческого внедрения опыта в схожих условиях; 4) конкретные задачи учебно-воспитательной работы, которые успешно решаются авторами педагогического опыта; 5) основные идеи педагогического опыта и условия его реализации; 6) обусловленность педагогического опыта личностными качествами авторов, условиями, которые созданы в учебных заведениях [2; 5; 18].

● **Метод эксперимента** применяется в психолого-педагогическом исследовании (художественно-педагогическом).

Сущность эксперимента заключается в *активном вмешательстве исследователя в педагогический процесс с целью его изучения в заранее запланированных параметрах и условиях* [18, с. 112]. В психолого-педагогических исследованиях, как правило, применяют констатирующий и формирующий эксперимент.

Проведение психолого-педагогического эксперимента предполагает *три основных этапа работы*: 1) подготовительный, 2) этап непосредственного проведения эксперимента, 3) завершающий этап, на котором подводятся итоги эксперимента.

Следует обратить особое внимание на описание эксперимента: началу опытно-экспериментальной работы должна предшествовать *разработка критериев оценки* тех способностей, умений, навыков, которые станут предметом специального исследования, после чего исследователь разрабатывает *уровни развития* способностей, умений и

навыков учащихся или студентов в соответствии с разработанными критериями.

● **Методы математической статистики** применяются с целью количественной обработки результатов исследования, что позволяет обрабатывать фактический материал, получать новые, дополнительные данные, обосновывать научную организацию исследования и др. Так, например, для статистической обработки результатов исследования в психолого-педагогических исследованиях применяются такие виды средних величин, как средняя арифметическая, средняя геометрическая, медиана, мода и др.

Среди методов математической статистики, на основе которых осуществляется статистическая обработка данных, необходимо назвать такие, как: дисперсия, среднее квадратичное отклонение, факторный анализ, многомерное шкалирование и т.д. Например, *дисперсия* равна среднему квадрату отклонений значения исследуемой переменной от среднего значения, что может вычисляться по формуле:

$$\sum a_i n_i$$

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1} a_i \cdot n_i}{n} \cdot \gamma + A$$

$$S^2 = \frac{\sum a_i^2 n_i}{n-1} \cdot \gamma^2 - (\bar{x} - A)^2$$

S

Для статистической проверки научной гипотезы исследования применяю многомерные методы анализа данных, что включает факторный анализ, кластерный анализ, дисперсионный анализ, регрессионный анализ, латентно-структурный анализ, многомерное шкалирование и др.

● *Теоретический уровень* исследования, в отличие от эмпирического, предполагает анализ сущности изучаемого явления, его внутренней структуры, источника происхождения,

механизмов развития и функционирования. Применение теоретических методов исследования позволяет раскрывать закономерности развития изучаемого явления, выявлять общее, необходимое и существенное в предмете исследования, анализировать взаимовлияние факторов, определяющих его развитие.

К теоретическим методам художественно-педагогического и искусствоведческого исследования относятся: теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, индукция и дедукция, метод моделирования, метод сравнения, мысленный эксперимент. Так, **например**, среди **теоретических** методов художественно-педагогических исследований наиболее часто используются: метод анализа культурологической, искусствоведческой, психолого-педагогической литературы с целью определения основных теоретических положений исследования; метод систематизации и обобщения передового педагогического опыта; метод теоретического моделирования для определения объекта, предмета и гипотезы исследования; метод историографического и теоретического анализа научной литературы; метод сопоставления и сравнительного (компаративного) анализа опыта различных стран (например, художественно-педагогического) в исследуемой области; контент-анализ текстов учебников, учебно-методических комплексов и др.

Необходимо также отметить новые теоретические методы исследования в области музыкальной педагогики и искусствознания, разработанные и применённые исследователем Е. В. Николаевой: *интонационный, парадигмально-педагогический, цивилизационный* [13]. Суть *интонационного метода*, применяемого Е. В. Николаевой в работе, посвященной историко-теоретическому и педагогическому аспектам становления музыкального образования в России, заключается в анализе изучаемых явлений как таких, которые основываются на определённом «интонируемом смысле» (Б. В. Асафьев).

Интонационный подход позволяет выстроить системную классификацию основных компонентов музыкального образования, детерминированных с одной стороны интонационной природой музыки, и с другой – особенностями интонационного постижения музыки. То есть, содержание и специфика компонентов музыкального образования автор выявляет посредством интонационного анализа.

- *Парадигмально-педагогический метод*, используемый Е. В. Николаевой, направлен на концептуальное изучение истории музыкального образования. Данный метод основывается на анализе совокупности наиболее типичных для изучаемого конкретно-исторического периода музыкально-педагогических парадигм (концепций, теоретических построений), отражающих взгляды на цель, принципы, задачи, содержание, методы и формы образования ведущих педагогов-музыкантов.

- *Цивилизационный метод* исследования, применённый Е. В. Николаевой к анализу процесса становления музыкального образования, направлен на концептуальное осмысление историко-педагогического процесса в области музыкального образования. Данный метод предполагает рассмотрение истории музыкального образования в контексте становления и развития всемирного историко-педагогического процесса музыкального образования [13, с. 85 – 86].

Перечисленные методы исследования – интонационный, парадигмально-педагогический и цивилизационный – могут быть применимы также в искусствоведческих работах и исследованиях по проблемам художественной педагогики, так как позволяют целостно, в единстве философского, общенаучного и частнонаучного уровней методологического анализа, рассматривать различные художественные явления и процессы.

- К группе *сравнительно-исторических методов исследования* относятся: генетический, метод сравнения,

исторический и сравнительно-исторический методы. Ученые считают, что как педагогические, так и художественные явления и процессы, возможно познать по существу и по форме при условии комплексного анализа их современного состояния, а также предшествующего развития, общих и особенных признаков в конкретно-исторических условиях [4; 18, с. 62].

3. Логика и методика изложения исследовательского материала.

Выполняя исследовательскую работу, магистранты овладевают навыками и умениями теоретического анализа, учатся проводить опытно-экспериментальную работу, обобщать полученные эмпирические данные, интерпретируют их, формулируют практические выводы и методические рекомендации.

Подчеркнём, что изложение результатов научной работы осуществляется по иному, нежели само исследование, законам и обладает собственной логикой, которая вытекает из содержания и логики исследования, однако не воспроизводит, не копирует эту логику. Научное изложение результатов исследования, логика которого воспроизводит логику поиска, отличается от полученных результатов, тем, что в нем не воспроизводятся все детали научного поиска. Изложение результатов исследования нацелено на то, чтобы высветить самое существенное для понимания процесса и результатов научного поиска.

Изложение результатов научного исследования можно начать с теоретических исходных положений (исходных единиц, понятий и др.). Такое изложение будет нацелено, прежде всего, на воспроизведение истории развития, происхождения, структуры и функций изучаемых процессов, а не описание хода самого исследования.

● Учеными, как правило, выделяют три основных методических варианта изложения содержания научной работы:

- воспроизведение основных этапов и логики исследовательского поиска;
- воспроизведение истории происхождения (генезиса) изучаемого объекта;
- теоретическое воссоздание предмета и объекта исследования [18, с. 191].

• Любой вид более или менее *развернутого изложения результатов научной работы* содержит шесть основных частей. В работах опытно-экспериментального характера это такие части: 1) введение; 2) теоретическое обоснование основных понятий, явлений; 3) описание опытно-экспериментальной работы и передового педагогического опыта; 4) их анализ и обобщение; 5) заключение (выводы); 6) библиография; 7) если есть таблицы схемы, графики, то они выносятся в приложение по желанию автора работы.

• В работах историко-теоретического характера это следующие части: 1) введение; 2) описание изучаемого явления в его развитии; 3) теоретическое обоснование основных понятий, явлений; их анализ, обобщение и систематизация; 4) интерпретация полученных данных; 5) заключение (выводы); 6) библиография; 7) приложение (составляется, если автор считает, что в нём есть необходимость).

Во *введении* содержится обоснование актуальности и проблемности выбранной темы, определяются объект и предмет, цель и гипотеза, методы исследования, указывается новизна и практическая значимость полученных результатов.

Теоретическое обоснование в опытно-экспериментальных исследованиях включает анализ литературы и других источников (исторических документов, учебных планов и др.) по интересующей проблеме, изложение теоретических концепций (философских, культурологических, искусствоведческих, социологических, педагогических, психологических и др.), составляющих теоретико-

методологический базис исследования, анализ существующей художественно-педагогической практики, а также историю вопроса. Подчеркнём, что в сжатом виде эти элементы могут быть включены и во введение. В этой же части излагаются основные понятия исследования и гипотезы, обосновываются логика и условия поиска.

Далее в опытно-экспериментальных исследованиях следует описание *опытной и экспериментальной работы, их анализ и обобщение.*

В работах историко-теоретического характера после введения следует раздел, в котором *описывается изучаемое явление в его развитии* (эволюция, исторический аспект, этапы развития). Во втором разделе осуществляется *теоретическое обоснование* основных понятий, явлений; их анализ, обобщение и систематизация. Третий раздел, как правило, посвящен интерпретации полученных данных.

В *заключении* делаются выводы, формулируется то новое, что внес исследователь или исследовательский коллектив в теорию, даются практические советы и рекомендации, указываются ведущие направления дальнейшей разработки проблемы. В целом, заключение должно давать ответ на следующие вопросы: 1) зачем было предпринято исследование? 2) что сделано для решения проблемы? 3) к каким выводам пришел автор?

Библиография содержит перечень использованных литературных и рукописных источников, материалов на электронных носителях, располагаемых либо последовательно по алфавиту, либо с подразделением на виды источников.

● *При составлении плана изложения важно помнить, что название разделов должно соответствовать, содержание разделов должно исчерпывать тему.* Те же требования относятся к названию и содержанию подразделов внутри каждого раздела.

Иногда текст каждого подраздела «дробится» на дополнительные подразделы (например, 2.1.1; 2.1.2 и др.), но

даже если этого не делается, то с целью последовательности и логичности изложения необходимо наметить рабочий план изложения каждого фрагмента или раздела исследования, и те вопросы, на которые нужно получить обоснованный ответ.

В конце каждого раздела исследования делается краткое резюме или выводы. Подчеркнём, что приводимые в заключении общие выводы не должны быть простым повторением выводов по разделам – они должны быть сформулированы на новом уровне обобщения и конкретизации.

Очень важно в процессе изложения результатов исследования не допускать серьезных отступлений от предмета исследования. Возможные отвлечения от основной линии, допускаемые автором, должны быть кратковременными и возвращать читателя к сквозной линии изложения, поэтому информационные материалы (анкеты, тесты, статистические расчеты, результаты экспериментальной работы и др.) лучше представлять в приложении.

Приведём пример плана изложения и оформления содержания магистерской работы.

■ 1. Тема *«Формирование художественного мышления детей младшего школьного возраста средствами музыкального искусства»*:

СОДЕРЖАНИЕ

Вступление.....3 – 8

Раздел 1. Теоретико-методологические основы формирования художественного мышления детей.....9 – 55

1. 1. Теоретический анализ понятия «художественное мышление».....9 – 21

1. 2. Музыкальное искусство как средство формирования художественного мышления детей.....21 – 37

1.3. Специфика формирования художественного мышления детей младшего школьного возраста.....38 – 52

Выводы по первому разделу.....52 – 55

Раздел 2. Педагогические условия формирования художественного мышления детей младшего школьного возраста.....56 – 91

2.1. Анализ уровней развития художественного мышления детей младшего школьного возраста.....56 – 60

2.2. Педагогические условия формирования художественного мышления детей младшего школьного возраста60 – 82

2.3. Анализ результатов формирующего эксперимента.....82 – 87

Выводы по второму разделу87 – 91

Выводы92 – 95

Список использованных источников.....96 – 101

Приложения102 – 106

■ 2. Тема *«Становление и развитие советской школы фортепианного исполнительства»:*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

Вступление.....3 – 7

Раздел 1. Основные этапы развития советской школы фортепианного исполнительства.....8 – 34

1. 1. Истоки развития советской фортепианной школы.....8 – 16

1. 2. Развитие советской фортепианной школы периода 20-х – 90-х годов XX столетия.....16 – 32

Выводы по первому разделу32 – 34

Раздел 2. Киевская школа фортепианного исполнительства как одно из направлений советской фортепианной школы.....	35 – 53
2.1. Становление киевской школы фортепианного исполнительства.....	35 – 45
2.2. Влияние советской фортепианной школы на развитие украинской фортепианной педагогики XX – начала XXI столетия.....	45 – 51
Выводы по второму разделу	51 – 53
Раздел 3. Исполнительские и педагогические принципы советской школы фортепианного исполнительства.....	54 – 69
Выводы	70 – 77
Список использованных источников.....	78 – 81

■ 3. Тема «*Становление и развитие жанра европейского балета (вторая половина XIX – XX век)*»:

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
Вступление.....	3 – 7
Раздел 1. Теоретический анализ понятия балетного жанра.....	8 – 35
1.1. Специфика балетного искусства.....	8 – 20
1.2. Сущность понятия балетного жанра	20 – 33
Выводы по первому разделу.....	33 – 35
Раздел 2. Становление европейского балетного искусства второй половины XIX – XX века.....	36 – 65
2.1. Этапы становления европейского балета второй половины XIX – XX столетия	36 – 52

2.2. Влияние музыкального искусства на формирование балетного жанра.....	52 – 63
Выводы по второму разделу.....	63 – 65
Раздел 3. Жанровое развитие европейского балета второй половины XIX – XX века	66 – 96
3.1. Анализ европейских балетных жанров второй половины XIX – первой четверти XX столетия	66 – 78
3.2. Жанровая эволюция европейского балета XX века.....	78 – 92
Выводы по третьему разделу.....	92 – 96
Выводы	97 – 102
Список использованных источников.....	103 – 107

■ 4. Тема *«Эволюция художественного языка изобразительного искусства как коммуникативной системы (на примере символа в искусстве)»:*

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
Вступление.....	3 – 7
Раздел 1. Основные этапы развития художественной коммуникативной системы.....	8 – 29
1. 1. Сущность коммуникативной системы как основы коммуникативной стратегии.....	8 – 17
1. 2. Основные этапы развития коммуникативной системы изобразительного искусства.....	17 – 27
Выводы по первому разделу	27 – 29
Раздел 2. Эволюция символа как основы художественного языка изобразительного искусства.....	30 – 62

2.1. Специфика символа как художественного знака изобразительного искусства.....	30 – 39
2.2. Коммуникативные аспекты символа как художественного знака.....	39 – 48
2.3. Основные этапы эволюции символа в процессе формирования художественной коммуникативной системы изобразительного искусства.....	48 – 58
Выводы по второму разделу	58 – 62
Раздел 3. Специфика художественной коммуникативной системы современного визуального искусства.....	63 – 83
3.1. Формирование коммуникативной системы изобразительного искусства в XX веке.....	63 – 71
3.2. Характеристика художественного символа современной визуальной культуры.....	71 – 81
Выводы по третьему разделу	81 – 83
Выводы	84 – 87
Список использованных источников.....	88 – 93

Образец оформления титульного листа магистерской работы представлен в *Приложении Г*. Следует обратить особое внимание на шифры специальностей, которые необходимо указывать на титульном листе магистерской работы.

● Обобщим *основные требования к содержанию излагаемого исследовательского материала*. По мнению В. И. Загвязинского, к ним относятся такие требования, как концептуальная направленность представленного материала, сущностный анализ и обобщение фактов, аспектная определенность изложенной проблемы, сочетание широкого социального контекста рассмотрения с индивидуально-личностным, определенность и однозначность употребляемых в исследовании понятий и терминов, четкое выделение того

нового, что достигнуто, и уточнение авторской позиции, наличие меры в сочетании однозначности и вариативности ведущих концептуальных положений, конструктивность представленных исследователем рекомендаций [5].

- Подводя итог сказанному, подчеркнем, что **научный стиль отличается использованием специальной терминологии, логичностью, точностью и строгостью изложения.** Поэтому работа должна быть написана логически последовательно, литературным языком. Не следует использовать как излишне пространные и сложно построенные предложения, так и чрезмерно краткие, лаконичные фразы, допускающие двойное толкование.

Не рекомендуется вести изложение от первого лица единственного числа: «я считаю», «по моему мнению» и др. Корректнее использовать местоимение «мы», но желательно обойтись и без него. Можно использовать такие выражения, как «на наш взгляд», «по нашему мнению», однако предпочтительнее писать: «по мнению автора» (магистерской работы), или выражать ту же мысль в безличной форме: «изучение и анализ педагогического опыта свидетельствует о том, что ...», «на основе анализа философской и искусствоведческой литературы можно утверждать, что ...», «проведенные исследования подтвердили, что ...» и др.

- В магистерской работе должно быть соблюдено единство стиля изложения, обеспечена орфографическая, синтаксическая и стилистическая грамотность в соответствии с нормами современного украинского языка.

4. Порядок защиты магистерской работы.

Кафедра допускает к защите всех магистрантов, представивших научные работы, соответствующие утверждённым требованиям, и поданные в окончательном варианте. Если возникают сомнения по поводу качества выполненной магистрантом научной работы, и в связи с этим –

вопрос о допуске к защите ее автора, то возникшая проблема решается на заседании кафедры с участием научного руководителя.

Требования к подготовке, оформлению и защите магистерской работы представлены в *Приложениях Б и В*.

Магистерская работа, допущенная выпускающей кафедрой к защите, направляется на рецензию.

● В *рецензии* на магистерскую работу необходимо:

1. Дать общую характеристику работы, в которой следует отметить: актуальность темы и ее обоснование; правильность и логику постановки вопросов для рассмотрения в магистерской работе.

2. Охарактеризовать содержание магистерской работы, оценить: качество анализа литературы, всесторонность и глубину теоретического раскрытия сути проблемы; полноту и глубину представленного в работе магистранта практического опыта, экспериментального материала; систему мер, выработанных автором для дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса и качества управления им; умение выработать практические рекомендации.

3. Оценить результаты и качество выпускной работы – отметить уровень раскрытия темы магистрантом; стиль изложения материала и его соответствие логике теоретико-практической направленности определенного автором круга вопросов; отношение автора к рассматриваемым вопросам, новизну мыслей, выраженных в его оценочных суждениях по изученной им теме; соблюдение магистрантом основных требований к структуре, содержанию и оформлению работы.

● Кроме рецензии, прилагаемой к магистерской работе, научный руководитель составляет *отзыв об исследовательской работе магистранта*. В отзыве подается характеристика всех разделов магистерской работы, отмечаются как её положительные стороны, так и недостатки, указывается степень самостоятельности исследователя, его умение работать с

научной литературой и навык организации экспериментального исследования, обоснованность результатов научной работы и возможность их применения. Отзыв также содержит заключение о готовности магистранта к защите работы.

● Магистрант делает краткое сообщение (7 – 10 мин.). Примерный план выступления можно представить следующим образом:

1) общая характеристика магистерской работы: тема, ее актуальность; круг основных вопросов, раскрытых в теме; компоненты научного аппарата исследования; его теоретико-методологическая основа;

2) характеристика основного содержания работы: сущность рассматриваемой проблемы; анализ состояния развития проблемы; позиции ученых и оценочные суждения автора относительно основных аспектов данной проблемы; обоснование основного понятия, его структуры; результаты анализа, систематизации, интерпретации автором исследуемого явления; краткое содержание экспериментальной работы (если она возможна и целесообразна), анализ и оценка практического опыта решения указанной проблемы с позиций теории вопроса; интерпретация полученных данных; определение перспективных направлений для реализации на практике полученных результатов;

3) самооценка магистрантом результатов и качества выполненной работы: обзор задач, ставившихся в процессе работы над темой и результаты их решения; степень удовлетворенности результатами проделанной работы; над какими вопросами темы работа может быть продолжена.

● В заключение хотелось бы остановиться на таких качествах исследователя, как научная добросовестность и этика.

Успех работы над научным исследованием во многом зависит от личности самого исследователя. Безусловно, его интеллект, профессиональная компетентность, специальные культурологические, искусствоведческие, психолого-

педагогические знания играют решающую роль в достижении результатов научной работы. Тем не менее, подчеркивают учёные, многое зависит от *уровня развития нравственных качеств исследователя*: его уважительного отношения к тому, что уже сделано по изучаемой проблеме другими, скромности, объективности в оценке личного вклада в коллективную работу и др. [7; 8; 13; 18].

Характеризуя такое качество исследователя, как принципиальность, П. И. Образцов отмечает, многообразность его проявления. В частности, сюда относится и отстаивание своей концепции, выбранной методики исследования, стремление к объективности результатов и аргументация выводов, с сомнением воспринимаемых теми или иными лицами, и др. В конечном счете, отмечает учёный, принципиальность проявляется в высокой результативности научного труда, в практической действенности выводов и рекомендаций [18, с. 203].

Нравственные качества исследователя своеобразно как бы вплетаются в его научные изыскания, в процесс достижения истины. Поэтому не случайно среди наиболее важных характеристик личности исследователя эксперты, как правило, отмечают именно нравственные качества, среди которых: добросовестность, любовь к науке, умение строить взаимоотношения с окружающими, работающими в той же предметной области, уважительное отношение к членам научного коллектива, этичность исследователя, признание заслуг других людей в решении исследуемой научной проблемы и др. [18, с. 202 – 205].

Все науки сегодня развиваются исключительно быстро и бурно. Но эти успехи были бы невозможны без опоры на заложенный ранее научный фундамент. Сегодня эти достижения могут казаться не столь существенными, но для своего времени появление каждой новой идеи активно двигало науку вперед, развивало творческое мышление исследователей и повышало их

исследовательскую культуру. Поэтому *этичное отношение к истории развития наук, к людям, стоявшим у этих истоков, – не только моральный долг ученого, но и необходимое условие эффективности научного исследования.* Очевидно, что наиболее глубоко и всесторонне познать то или иное явление можно только в единстве исторического и логического подходов. Поэтому опора в современных исследованиях на выводы, научные достижения предыдущих поколений воспитывает современных молодых ученых в духе почитания достижения этих людей, этичного отношения к тому, что было сделано.

◦ Контрольные вопросы (тема 3)

1. Охарактеризуйте группы методов научного познания в соответствии с классификацией В. П. Кохановского.
2. Назовите основные группы методов психолого-педагогического и искусствоведческого исследования.
3. Перечислите основные эмпирические методы психолого-педагогического исследования. Охарактеризуйте специфику одного из эмпирических методов.
4. Перечислите теоретические методы искусствоведческого и художественно-педагогического исследования. Раскройте особенность использования теоретических методов в искусствоведческом исследовании.
5. Объясните специфику применения сравнительно-исторических методов в художественно-педагогическом исследовании.
6. Перечислите статистические методы обработки данных исследования. Объясните – в чем заключается сложность количественных измерений в психолого-педагогических и художественно-педагогических исследованиях?
7. Охарактеризуйте понятие «культура научного исследования».

◇ **Рекомендуемая литература**

- ◆ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
- ◆ Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
- ◆ Кохановский В. П. Философия и методология науки: учебник [для высших учебных заведений] / В. П. Кохановский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 235 с.
- ◆ Методы системного педагогического исследования: учебн. пособие / [Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др.]; под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
- ◆ Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Павел Иванович Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
- ◆ Про внесення змін до переліків та форм документів, що використовуються при атестації наукових та науково-педагогічних працівників (із наказу ВАК України від 26.01.2008 р. № 63) // Бюлетень ВАК України. – 2008. – № 3. – С. 6 – 13.

▲ Самостоятельная работа

1. Ознакомление с требованиями к библиографическому описанию научных источников, используемых в магистерской работе – 4 ч.
2. Ознакомление с экспериментальными разделами магистерских и диссертационных исследований с целью выявления использованных авторами методов научного исследования и соответствующих им методик – 8 ч.

Тема 4. Методологический анализ современных художественно-педагогических технологий.

1. Содержание и принципы методологического анализа художественно-педагогических проблем.
2. Интегративные основы художественного образования.
3. Современные художественно-педагогические технологии.

1. Содержание и принципы методологического анализа художественно-педагогических проблем.

Педагог, приступающий к исследованию в области художественного образования, ставит перед собой специальные задачи, связанные с развитием методологии педагогики художественного образования: например, решение художественно-педагогической проблемы с методологических позиций, обоснование и разработка новых педагогических технологий и, в их рамках – новых методик художественного развития личности, разработка новых методов художественно-педагогического исследования и др. Результатом деятельности педагога-исследователя становится получение *нового знания* в области педагогики художественного образования [13, с. 37].

Таким образом, результатом взаимодействия философии и педагогики художественного образования должна стать выработка таких знаний, на основе которых осмысляются и решаются актуальные проблемы художественного образования, которые становятся методологическим ориентиром в обосновании его сущностных сторон. Так, например, основываясь на современных научных представлениях о педагогике художественного образования, её высший по направленности смысл состоит, прежде всего, *в развитии личности*, способной через художественный образ (а также соответствующую интонацию, движение, цвет, линию и др.) постигать окружающую действительность, собственный внутренний мир, всё многообразие проблем человеческого бытия.

Содержание, специфика и принципы методологического анализа проблем педагогики музыкального образования, раскрытое в учебном пособии «Методологическая культура педагога-музыканта» (авторский коллектив под ред. Э. Б. Абдуллина), мы интерпретировали в отношении проблем художественной педагогики и искусствознания [13].

● Методологический анализ как в педагогике художественного образования (и общей педагогике), так и искусствознании не является каким-либо одним методом. Методологический анализ, отмечают ученые, включает в себя совокупность принципов, методов, исследовательских средств, направленных *на решение* искусствоведческих, художественно-педагогических проблем и целостное, *многоуровневое (концептуальное) обоснование* полученного результата.

● Под методологическим анализом понимается деятельность педагога-специалиста в определенной области искусства, которая основана на методологических знаниях своей науки, а также смежных – философских, научных, художественных областей, и осуществляется на основе личностно-творческого подхода (исследовательских принципов, методов) к выявлению сущности профессионально-значимых художественно-педагогических проблем, их решению и целостному научному обоснованию.

● Профессиональная рефлексия педагога в области художественного образования (музыканта, хореографа, художника) представляет направленность его сознания «на самое себя» – на профессиональные качества личности и соответствующие виды художественной и педагогической деятельности, интересы, потребности, предпочтения, – и обращена к содержанию и процессу художественного образования. *Такого рода рефлексия является основой и одновременно условием осуществления методологического анализа.*

Главными *логическими звеньями действия рефлексии* являются первичный самоанализ, конструирование программы развития (саморазвития), реализация программы, обобщающий самоанализ [1, с. 64 – 69].

К *принципам методологического анализа художественно-педагогических проблем* относятся: 1) принцип взаимосвязи объективного и субъективного, обуславливающий психологические особенности методологического анализа и его творческий характер, придающий процессу исследования художественно-педагогических проблем одновременно черты научности и художественности; 2) профессиональная направленность, то есть конкретизация каждого уровня методологического анализа с позиций художественно-педагогической деятельности; главным критерием профессиональной направленности методологического анализа является результат «переинтонирования» философских, общенаучных знаний в область художественной педагогики; 3) единство философского, общенаучного и частнонаучного уровней методологического анализа, которым обеспечивается обоснованная последовательность операций методологического анализа художественно-педагогических проблем в соответствии со спецификой и особенностями художественного образования, подготовки педагога в области художественного образования.

Важнейшим качеством методологического анализа и определяющей характеристикой сущности методологии художественного образования и искусствознания является *целостный, концептуальный подход к решению художественно-педагогических и искусствоведческих проблем* [13, с. 88].

● *Концептуальная направленность*, как и *целостный подход* «определяется системой исходных положений и ведущих идей, служащих основой объяснения и преобразования действительности» [18, с. 187]. Так, П. И. Образцов в своей работе приводит пример концепции, в основе которой лежит понимание воспитания как комплексного, интегративного

явления, предполагающего мобилизацию всего арсенала средств и возможностей общества для формирования личности, не только адекватной сегодняшним требованиям, но и опережающей развитие общества. В основе данной концепции также понимание целей воспитания как таких, которые направлены на формирование личности, способной к самореализации, самоутверждению, преобразованию самой себя и окружающей действительности, то есть личности, умеющей адаптироваться к изменяющейся ситуации и вырабатывать адекватную стратегию поведения [18, с. 187 – 188].

Процесс взаимодействия педагогики художественного образования и философии, интенсивно осуществляемый в последние десятилетия, наполняется новым содержанием, в котором, отмечают ученые, доминирует проблема формирования *мировоззрения личности* (как педагога, так и ученика). Осмысление сущности данного феномена в педагогике художественного образования происходит на основе философской *концепции системно-целостного понимания личности* и её духовно-нравственной константы – мировоззрения. Согласно данной методологической позиции мировоззрение педагога (педагога-музыканта, педагога-хореографа, педагога-художника и др.) трактуется как особая форма сознания его целостной личности, как способ и результат освоения им парадигмальных ценностей своего жизненного и профессионального бытия. Следующее из данной концепции обоснование социального и профессионального значения мировоззрения педагога находит своё выражение в соответствующих функциях: 1) «внешней» функции мировоззрения, выражающейся в готовности педагога выступать транслятором мировоззренческих идей общества, его художественных и педагогических взглядов и идеалов; 2) «внутренней» функции, связанной с возможностью педагога совершенствовать и самосоздать свой духовный и профессиональный мир, моделировать процесс становления и

развития собственного профессионально ориентированного мировоззрения [13, с. 41 – 42].

Также можно привести пример интонационной концепции развития личности, возникшей на стыке философии и музыкознания (работы Б. В. Асафьева, Б. Л. Яворского), согласно которой личность способна через музыкальную интонацию постигать окружающую действительность, свой внутренний мир, всё многообразие проблем человеческого бытия. Данная концепция послужила основанием для разработки *интонационного подхода* к содержанию и методам музыкального образования.

Ведущие идеи научного исследования могут выступать результатом интеграции противоположных подходов в том случае, если осознаны роль и функция каждого из этих подходов и найдена основа для их объединения.

Таким образом, для достижения концептуального единства исследователю следует ясно определить, какие именно научные подходы и концепции будут выступать в качестве базовых, а какие научные подходы будут взаимообогащать и дополнять друг друга, определить методологические приоритеты и акценты исследования, среди которых, например, можно назвать: приоритет гуманистического подхода перед технологическим, акцент на творчестве, самостоятельности и инициативе в современном вузовском обучении (хотя никто не отрицает исполнительности и умения работать по образцу) и др.

Для художественно-педагогической теории и практики существенным является толкование М. М. Бахтиным и М. К. Мамардашвили ценностного смысла произведений искусства: философы приравнивают их к *поступку*, который, как и все в мире человеческих отношений, требует *проживания*, а в идеале – *второго рождения*. Очевидно, что обретение педагогом именно такой методологической позиции по отношению к ведущим парадигмам своего профессионального бытия – к искусству, ребенку – значительно укрепит и обогатит

его духовно-мировоззренческий опыт и послужит основой для методологического анализа художественно-педагогической деятельности.

И последний пример, – к числу важнейших методологических ориентиров педагогики художественного образования относится философское осмысление категории *диалога*. Переход от монологизма к диалогизму, наметившийся в современном художественном образовании, основывается, прежде всего, на концепции М. М. Бахтина (получившей последующее развитие в работах В. С. Библера), определяющего феномен диалога в качестве принципа взаимодействия людей и целых культур между собой. Ученые едины во мнении о том, что диалог в педагогике художественного образования – это не просто средство или метод. Диалог составляет сущностную основу художественно-образовательного процесса, его методологический принцип, поскольку само искусство есть актом одновременно личностного и межличностного общения.

- Искусствоведческие исследования направлены на изучение различных видов искусства (музыкального, изобразительного, хореографического, театрального и др.) и разделов художественной культуры (музыкальной, визуальной, хореографической, театральной и др.) – как сложной иерархической и многофункциональной системы, включающей в себя как конкретные художественные явления (произведение, жанр, творческие биографии и др.), так и общие художественные явления (социокультурный, национальный контексты художественного творчества, исторические процессы смены стилей, эволюции жанров и др.).

- В заключении подчеркнём, что в изложении содержания результатов методологического анализа художественно-педагогических проблем необходимо придерживаться следующих требований, разработанных В. И. Загвязинским: 1) концептуальная направленность излагаемого материала, 2) его сущностный анализ и обобщение,

3) аспектная определенность, 4) сочетание широкого социального контекста рассмотрения с индивидуально-личностным, 5) определенность и однозначность употребляемых в исследовании понятий и терминов, 6) четкое выделение нового, найденного в исследовательском поиске, и авторской позиции, 7) мера в сочетании однозначности и вариативности понятий, 8) конструктивность рекомендаций [5].

2. Интегративные основы художественного образования.

Интеграция, по мнению ученых, представляет собой единый процесс взаимодействия элементов, в котором одновременно обеспечивается системность конечного результата процесса и сохраняются индивидуальные свойства элементов интеграции [6, с. 29].

Благодаря научным открытиям в области естественных наук, совершенным во второй половине XX столетия, возникает новое междисциплинарное научное направление «синергетика», которым обосновывается общность закономерностей и принципов самоорганизации самых сложных и разнообразных макросистем – от физических, химических, биологических – до технических и социальных. Исследователи отмечают, что состояние современной научной картины мира и достижения синергетики открывают широкие возможности моделирования образовательных процессов с помощью методов и подходов, традиционно применяемых в естественных и точных науках. В частности, интеграция знаний на основе междисциплинарных связей даёт возможность охватить линейные связи по горизонтали и точечные по вертикали, осознать не только последовательность, но и одновременность этих связей и воссоздать на новом, более высоком уровне целостное видение каких-либо проблем, ситуаций, явлений во всей их многогранности и многоаспектности [20, с. 9].

Интеграция (от латин. *integratio* – обновление, пополнение, от *integer* – полный, целостный) – это состояние внутренней целостности, связанности дифференцированных частей и функций системы, а также процесс, ведущий к такому состоянию. Интеграция – это создание или восстановление целостности, высшая форма взаимодействия, которая предполагает не только взаимовлияние и взаимосвязь, а и взаимопроникновение элементов. Принцип конструирования целостности не может быть сведен к искусственному механическому суммированию элементов, процесс интегрирования предполагает возрождение природных, объективно существующих связей и их переход в новое качество (согласно аксиоме Аристотеля: целое больше суммы его частей) [12, с. 8].

В современном мире, отмечают ученые, в науке, искусстве и других духовных и материальных сферах наблюдается активное нарастание плюральности, движение от «моно» до «поли» (поликультурность, «мозаичность» мира), что порождает тенденции интеграции в социально-культурном развитии: активно возрождается философия универсализма, направленная на междисциплинарную интеграцию; в гуманитарном мышлении, составляющем альтернативу чисто рациональному мышлению прошлого, синтезирующую роль выполняет эстетика (например, работы Л. Н. Левчук и др.). Новые социокультурные тенденции способствуют зарождению «новой архитектуры образования, педагогического пространства», в котором, по мнению философа С. Клепка, исчезнет однопредметность урока и современная асимметрия педагогической коммуникации (педагог – ученик), поэтому плюрализм знаний должен утверждаться уже с начальной школы [12, с. 11].

Художественно-культурологическими предпосылками художественно-педагогической интеграции являются целостность культуры вообще и художественной культуры в

частности, виды искусства которой существуют в различных формах взаимосвязей, синкретического и комплексного взаимодействия, формах художественного синтеза, передающего природные и культурные универсалии мира, выражающиеся через языковые средства различных искусств [12, с. 16].

Ученые отмечают, что конструктивную роль в процессах интегрирования играет мышление, основу которого составляют операции анализа и синтеза, а также комплекс основных приёмов мышления. К таким приёмам относятся: 1) *сравнение* (установление общих и отличительных черт между предметами и явлениями); 2) *аналогия* (поиск частичного сходства между предметами и явлениями); 3) *ассоциация* (субъективный образ объективной связи между предметами и явлениями); 4) *обобщение* (выведение общих признаков для предметов и явлений определённого класса); 5) *абстрагирование* (выделение всех признаков, свойств, связей основных, наиболее общих); 6) *генерализация* (обобщение, переход от отдельного к общему); 7) *классификация* (распределение по общим признакам); 8) *систематизация* (распределение в определённом порядке и связи частей); 9) *перенос усвоенных знаний и умений* на другие предметы и явления [12, с. 18].

Автор Концепции общего художественного образования – Л. М. Масол – сравнивая механизмы взаимодействия интеграции и дифференциации, отмечает, что они регулируются универсальным законом единства и борьбы противоположностей, предполагающим наличие бинарных оппозиций, то есть анализ – синтез, абстрагирование – конкретизация. Аналогично этому закону в искусстве сочетаются динамика и статика, горизонталь – вертикаль, консонанс – диссонанс и др. В соответствии с данным законом в философии образования парные категории «интеграция – дифференциация» рассматриваются как двуединый процесс, они одновременно и относительно самостоятельны, и тесно

связанны, как будто переходят одна в другую. Дифференциация создаёт условия для динамического развёртывания интеграции. Интеграция, в свою очередь, обеспечивает основу для углубления дифференциации [12, с. 8 – 9].

Необходимо также различать такие понятия, как взаимодействие, взаимовлияние, взаимосвязь, взаимопроникновение – условия интеграции, на основе которых происходит объединение частей в определённый тип целостности. К интеграционным типам целостности относятся:

1) комплекс – многогранная целостность, составленная из различных относительно самостоятельных элементов, взаимодействующих между собой (комплекс предполагает одновременную дифференциацию и интеграцию);

2) синтез – однородная органичная целостность с полным объединением взаимодействующих элементов (синтез, по сути, отрицает дифференциацию) [12, с. 9].

● Характеризуя теоретические и методические основы преподавания на основе интегративного подхода, И. Козловская отмечает, что: 1) результатом интегративного процесса является система; 2) сохранение индивидуальных свойств элементов интегрированных знаний даёт возможность структурировать знания, как по предметному, так и проблемному принципу; 3) функциональная зависимость между параметрами интегрированной системы не линейна; 4) в различных условиях знания могут иметь предметный или интегративный характер (дуализм знаний), что обеспечивает сохранение индивидуальных признаков элементов знания; 5) в процессе формирования интегративной системы элемент знания качественно изменяется, выполняя «работу вхождения» в структуру системы [6].

● В дидактическом аспекте О. В. Просина предлагает рассматривать три уровня интеграционные подходов к процессу обучения: низкий, средний и высокий. Исследователь считает, что на низком уровне содержание элементов интегрируемых

знаний остаётся практически без изменений, структура знания сохраняет свои основные черты, однако, появляются комплексные понятия, целостные явления, обобщения и др. Вместе с тем интеграция содержания элементов знаний на низком уровне даёт возможность упорядочить взаимодействие данного учебного предмета с другими. Таким образом, первый уровень интеграции элементов знаний характеризует не систематическое использование на художественных дисциплинах межпредметных связей, что практически не влияет на формирование целостной художественной картины мира у школьников.

Второй уровень (средний) интеграции элементов знаний предполагает появление некоторого интеграционного комплекса элементов, находящихся во взаимодействии. Ко второму уровню интеграции элементов знаний О. В. Просина относит использование принципов взаимодействия и комплексности искусств.

На третьем уровне (высоком) интеграционные процессы сопровождаются коренной перестройкой существующего содержания. Высоким уровнем интеграции элементов знаний исследователь считает создание интегрированных художественных курсов [20].

Практическая реализация идеи интеграции в учебно-воспитательном процессе школы решается, по мнению Л. М. Масол, на двух основных уровнях: интеграция содержания образования (внутренняя и внешняя, межпредметная и предметная, понятийная и мировоззренческая, полная или частичная) и интеграция в процессе обучения и воспитания (интегративные педагогические технологии, методика интегрированных курсов).

3. Современные художественно-педагогические технологии.

В педагогической практике универсальный термин «технология» (пер. с греческого – «знание о мастерстве») стал

применяться как понятие, которым научно обосновываются закономерности поиска оптимальной совокупности методов и средств организации учебно-воспитательного процесса, целенаправленное влияние педагога на личность ученика, характеризующее мастерство педагога как такое, которое подобно художественной деятельности («технос» - искусство, мастерство, «логос» - учения, наука). Поэтому сегодня образовательные технологии составляют целую область педагогической науки, учеными осмысливается технологический подход в образовании, описываются и анализируются самые распространённые отечественные и зарубежные технологии, обосновываются авторские технологии, исследуется весь арсенал технологий учителя.

Обобщая различные подходы к определению понятия «педагогическая технология», Л. М. Масол выделяет следующие основные положения:

- педагогическая технология – это интегративный способ организации учебно-воспитательного процесса, направленный на оптимальное достижение воспитательных и дидактических целей, системное планирование и управление решением педагогических проблем;

- технология охватывает людские ресурсы (учителя и учеников как субъектов образования), интеллектуальные ресурсы (знания и идеи), технические ресурсы (средства и приёмы организации образовательной деятельности, в частности, аудиовизуальные, мультимедийные);

- особенность педагогической технологии заключается в континуальности – неразрывности действий педагога и учеников, обеспечении постоянной обратной связи;

- педагогическая технология – это научно и методически обоснованный процесс достижения гарантированных, потенциально воссоздаваемых педагогических результатов [12, с. 71].

Сравнивая понятия «методика» и «технология», отметим, что: целью *методики* является реализация теоретических положений в плоскости конкретных практических явлений. Поэтому методикой разрабатываются различные системы формирования каких-либо навыков, умений либо качеств личности (например, методика формирования артистической выдержки, методика обучения исполнительским приёмам и др.). Таким образом, методика представляет собой систему обоснованных методов, правил и приёмов обучения конкретному предмету.

В отличие от методики, *технология* представляет собой систему и последовательную реализацию на практике ранее спроектированного процесса обучения, систему способов и средств достижения цели в процессе управления обучением (т.е. методов, форм, средств обучения, выявление зависимостей), сопровождающееся обязательной диагностикой промежуточных и конечных результатов.

Таким образом, специфика педагогической технологии заключается в том, что, осуществляемый в её рамках учебный процесс, гарантирует достижение поставленных целей. Оперативная взаимосвязь, пронизывающая весь учебный процесс (диагностика промежуточных и конечных результатов), ориентирует на четко поставленные цели.

Любая педагогическая технология должна отвечать основным методологическим требованиям: концептуальность (философское, психологическое, дидактическое, социально-педагогическое обоснование образовательных целей), системность (наличие всех признаков системы и логики процесса, взаимосвязь всех частей, целостность), управляемость (возможность диагностической проверки целей, планирование, проектирование процесса обучения, поэтапная диагностика, варьирование средств и методов с целью коррекции результатов), эффективность (эффективность полученных результатов, соответствующая оптимальным затратам в

конкретных условиях, гарантированность достижения определённого стандарта обучения), воссоздаваемость (возможность использования, повторения, педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами) [21].

• Таким образом, технологический подход включает в себя следующие последовательные шаги: 1) постановка целей и их максимальное уточнение; 2) ориентация всего учебного процесса на учебные цели; 3) ориентация учебных целей и всего процесса обучения на гарантированное достижение результатов; 4) оценка промежуточных результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; 5) заключительная оценка результатов, рефлексия. Следовательно, понятие педагогической технологии охватывает и отображает всю цепь упорядоченных шагов, осуществляемых в учебном процессе.

К *интегрированным технологиям* можно отнести следующие технологии: личностно-ориентированные, интегративные, игровые, интерактивные, суггестивные, компьютерные и др.

Среди художественно-педагогических технологий, являющихся приоритетными при осуществлении интегрированного подхода к преподаванию искусства, необходимо назвать: *интегративные, интерактивные, компьютерные*. В частности, Л. М. Масол рекомендует реализовывать в процессе преподавания искусства в начальной школе такие художественно-педагогические технологии, как: *интегративные, проблемно-эвристические, интерактивные, игровые, суггестивные и терапевтические*, а также *технологии оценивания результатов художественного образования*.

На основе теоретического анализа художественно-интегративных технологий Л. М. Масол систематизировала данный тип технологии в три группы по одному ведущему или нескольким определяющим интеграторам. Таким образом,

интегративные художественно-педагогические технологии по виду интеграции могут быть разделены на три группы:

- духовно-мировоззренческий вид интеграции, осуществляемый на основе общего для всех видов искусства тематизма, связанного с отображением в искусстве различных аспектов жизни;
- эстетико-искусствоведческий вид интеграции, осуществляемый на основе введения родственных для различных видов искусства понятий и категорий – эстетических, художественно-языковых, жанровых и др.;
- комплексный вид интеграции, предполагающий одновременное объединение нескольких видов интеграции, ведущих интеграторов из предыдущих групп, или ещё и присоединение к ним других интеграторов.

Отмеченные виды интеграции реализуются через систему творческих заданий интегративного типа, направленных на активизацию межсенсорных образных ассоциаций учеников в процессе восприятия художественных произведений и художественно-творческой деятельности [12, с. 72 – 80].

● *Проблемно-эвристические художественно-педагогические технологии* объединяют в себе принципы и методы двух видов обучения – проблемного и эвристического, которые объединяет общая цель – творческое развитие учеников. Методика проблемного обучения строится таким образом, что учитель «подводит» школьников к уже известному решению. В отличие от проблемного подхода – эвристический подход к обучению более широкий, так как нацеливает школьников на достижение неизвестного заранее результата и создание индивидуального опыта (А. Хуторской). Проблемное обучение, отмечают ученые, применяется преимущественно в преподавании предметов, требующих интеллектуальной деятельности, а эвристическое является более универсальным и может применяться при изучении всех школьных предметов, так как способствует развитию эвристических способностей –

комплексных интегральных качеств личности. Эвристическая образовательная деятельность также шире творческой деятельности, так как включает не только творческие, но и познавательные процессы, сопровождающие творчество, а также организационные, психологические и другие процессы, обеспечивающие креативную и познавательную деятельность личности.

Среди эффективных методов стимулирования креативности учеников можно назвать: эвристическую беседу, педагогический рисунок, дидактическую сказку [12, с. 80 – 87].

● Цель *интерактивных художественно-педагогических технологий* логически следует из цели интерактивного обучения, заключающейся в создании комфортных условий обучения, в которых каждый школьник ощущает свою успешность, интеллектуальную состоятельность, и главное – интерактивными методами создаются условия для межличностного взаимодействия учеников.

Интерактивные художественно-педагогические технологии применяются для организации художественного общения, осуществляемого в педагогике искусства на основе восприятия произведения искусства, так как процесс понимания искусства – это творческий процесс сопереживания и интерпретации, который носит активно диалогический характер.

Среди интерактивных методов, целесообразных для организации анализа-интерпретации произведений искусства, высокую эффективность, по мнению Л. М. Масол, имеет фасилитационная дискуссия.

Фасилитация (от латин. *facilis* – лёгкий, англ. *facilitate* – облегчать, помогать) – представляет собой технологию обучения, принципиальной особенностью которой является опосредствованное участие педагога в коллегиальном самообучении учеников.

Фасилитационная дискуссия как одна из форм педагогического общения заключается в коллективном

обсуждении определённой проблемы. Целью фасилитационной дискуссии является коллегиальное приближение к результату (находить решение, открывать новые идеи, создавать консенсус) с помощью определённых стратегий, направляющих вопросов и специальных приёмов ведущего – фасилитатора.

Интерактивные художественно-педагогические технологии предполагают различные формы организации взаимодействия школьников в учебной деятельности: работа в парах, тройках, малых и больших группах (метод проектов) [12, с. 90 – 93].

• *Игровые художественно-педагогические технологии* разнообразят и дополняют композицию урока искусства, повышают его эффективность, если разработаны с учетом дидактической и воспитательной целесообразности, и внедрены с методическим мастерством.

В педагогической литературе игры подразделяются на две большие группы: игры по правилам, имеющие зафиксированное содержание, и творческие игры (Н. Кудыкина). К первой группе – игры по правилам – относятся дидактические, интеллектуальные, познавательные игры. Этой группе игр присущи элементы развлечений (загадки, ребусы, кроссворды, лото, викторины, условные путешествия, круизы, конкурсы, ярмарки, аукционы). Разновидностью игр по правилам также являются подвижные (спортивные, хороводные): эстафеты, турниры, аукционы и др.

Ко второй группе – творческих игр – относятся художественно-конструкторские (с элементами труда) и сюжетно-ролевые игры (игра-драматизация, инсценизация, театрализованная игра).

Художественно-игровые технологии: 1) активизируют познавательную деятельность школьников, развивают художественно-образное мышление; 2) обогащает чувственную сферу школьников, усиливают эмоциональное восприятие художественно-дидактического материала, общую мотивацию

обучения; 3) стимулируют развитие творческих способностей, представлений, фантазии; 4) формируют элементы художественно-эстетического и социокультурного опыта; 5) способствуют релаксации, осуществляют эмоциональную саморегуляцию, обеспечивают профилактику психического утомления [12, с. 115].

● *Суггестивные и терапевтические художественно-педагогические технологии* являются гуманными по своему характеру и создаются в контексте педагогического оптимизма: они выполняют функцию укрепления уверенности ученика в собственных силах, снимают психические барьеры в обучении. Предполагается, что обучение на основе суггестивных технологий осуществляется в условиях психологического комфорта. Психологический климат – качественная сторона взаимоотношений между участниками учебно-воспитательного процесса, а атмосфера – особенность окружающих условий, среда влияния.

Ученые выделяют следующий инструментарий суггестивной технологии, которой составляют такие методы:

1) экспрессивных влияний (интонационная и образная палитра голоса, выразительность пауз, шепот); 2) создания эмоциональных ситуаций, цель которых – пережить чувство успеха (источник подобного чувства – речь учителя – захватывающая, ярко эмоциональная, вызывающая удивление, переживание чувства красоты); 3) арт-терапии (функциональная музыка, функциональный цвет, живопись и др.).

С помощью комплексных эмоциональных технологий учитель может стимулировать различные формы самовыражения учеников, развивать способности к невербальной коммуникации (мимику, пантомимику, «музыку жестов и движений – пластичное интонирование»), корректировать психическое состояние, способствовать релаксации, осуществлять профилактику укрепления физического, психического и духовного здоровья [12, с. 117].

● Многокомпонентность содержания художественного образования, направленного на целостное формирование художественно-эстетической культуры школьников, обусловило специфику *технологий оценивания результатов художественного образования*. К видам и технологиям оценивания относятся: предварительное оценивание (цель – диагностика уровней художественного развития, выявление индивидуальных особенностей учеников);

промежуточный контроль и оценивание (используется на микро-этапах процесса освоения содержания тем программы по искусству, выполняют диагностическую и стимулирующую функцию, способствуют корректированию художественно-познавательной деятельности учеников);

тематическое оценивание (является основным и направлено на проверку овладения школьниками определённой системой знаний и способами деятельности в рамках определённых тем);

итоговое оценивание (проводится в конце каждого учебного года, а также после завершения курса, предполагает проверку уровней овладения школьниками учебным материалом самого высокого уровня обобщения);

самоконтроль и взаимопроверка (самооценка и взаимопроверка являются дополнительными способами стимулирования активности, критичности и самокритичности школьников, способствуют формированию у них способности к рефлексии).

Интегративный тип художественного образования характеризуется такими результативными показателями: обобщённость, полнота и системность художественных знаний и представлений, многоаспектность художественно-эстетического опыта, интегральность мышления (ассоциативного, симультанного, диалектического, панорамного), развитость художественно-творческих способностей школьников, многогранность ценностных

художественно-эстетических ориентаций учеников, эстетическая компетентность (готовность к применению знаний и опыта в изменённых жизненных ситуациях) [12, с. 120 – 124].

◦ Контрольные вопросы (тема 4)

1. Раскройте сущность методологического анализа художественно-педагогических проблем.
2. Объясните роль методологического анализа в решении проблем искусствознания.
3. Охарактеризуйте понятие художественно-педагогической технологии.
5. Дайте определение понятию интеграции. Раскройте сущность предметно-интегративного подхода в художественном образовании.
6. Перечислите известные Вам художественно-педагогические технологии.
7. Охарактеризуйте одну из интегративных художественно-педагогических технологий (по собственному выбору).

◇ Рекомендуемая литература

- ◆ Бонфельд М. Ш. Введение в музыкознание: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Морис Шлемович Бонфельд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
- ◆ Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца : [кн. для учителя] / Дмитрий Кабалевский. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
- ◆ Масол Л. Художественное образование в Украине. Предметно-интегративный подход / Людмила Масол // Искусство в школе. – 2003. – № 1. – С.85 – 87.
- ◆ Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др.]; под ред.

Э. Б. Абдуллина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

◆ Новое педагогическое мышление : [сб. науч. работ / под ред. А. В. Петровского]. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.

◆ Ражников В.Г. Структура художественного сознания с точки зрения музыкальной педагогики / В. Г. Ражников // Искусство и образование. – 1999. – № 1. – С.48 –5 9.

◆ Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки / Арнольд Сохор [ред.-сост. М. Арановский]. – Л. : «Советский композитор» Ленингр. отд-ние, 1981. – Т. 2. – 1981. – 296 с.

◆ Хирсанова Е. Артпедагогика в системе современного воспитания / Е. Хирсанова // Народное образование. – 2003. – № 7. – С.137 – 141.

◆ Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. - № 5. – С. 55 – 61.

◆ Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области „Искусство в школе” / Б. П. Юсов // Известия РАО. – 2001. – № 4. – С.64 – 73.

▲ Самостоятельная работа

3. Ознакомление с требованиями ВАК Украины к структуре научной статьи – 3 ч.

4. Анализ содержания и структуры научных статей (научные журналы, сборники научных работ и др.) – 4 ч.

5. Методологический анализ проблем художественной педагогики – 6 ч.

6. Культура научного исследования: педагогическое мастерство исследователя; научная добросовестность и этика исследователя; искусство общения исследователя – 10 ч.

Практические занятия

●Практическое занятие 1. *Методологические основы художественно-педагогического и искусствоведческого исследования – 2 ч.*

1. Сущность понятия «методология»: задания, уровни, функции.
2. Методологические принципы научного исследования.
3. Специфика объектов искусствоведческого и психолого-педагогического исследований.

◇ Рекомендуемая литература

◆ Введение в научное исследование по педагогике: учебн. пособие для студентов пед. институтов / [Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлёв, В. К. Розов и др.] – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.

◆ Методология и методы социально-педагогических исследований / [Харченко С.Я., Кратинев Н.С., Чиж А.Н., Кратина В.А.] – Луганск: Альма-матер, 2001. – 212 с.

◆ Методологическая культура педагога-музыканта: учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Э.Б.Абдуллина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

◆ Методы системного педагогического исследования: учебн. пособие / [Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др.]; под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

◆ Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Павел Иванович Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

●Практическое занятие 2 – 3. *Основные компоненты научного аппарата художественно-педагогического и искусствоведческого исследования – 4 ч.*

1. Научное исследование как особая форма познавательной деятельности в сфере гуманитарных исследований.

2. Компоненты научного аппарата исследования.
3. Характеристика понятийного аппарата собственного научного исследования.

◇ **Рекомендуемая литература**

- ◆ Введение в научное исследование по педагогике: учебн. пособие для студентов пед. институтов / [Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлёв, В. К. Розов и др.] – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
- ◆ Методологическая культура педагога-музыканта: учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Э.Б.Абдуллина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
- ◆ Методология и методы социально-педагогических исследований / [Харченко С.Я., Крапинов Н.С., Чиж А.Н., Крапинова В.А.] – Луганск: Альма-матер, 2001. – 212 с.
- ◆ Методы системного педагогического исследования: учебн. пособие / [Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др.]; под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
- ◆ Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Павел Иванович Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
- ◆ Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 153 с.
- ◆ Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

● Практическое занятие 4. *Классификация методов научного познания. Эмпирические, теоретические, сравнительно-исторические методы научного исследования – 4 ч.*

1. Характеристика методов научного познания.
2. Эмпирические методы психолого-педагогического исследования.
3. Теоретические методы искусствоведческого и психолого-педагогического исследования.
4. Сравнительно-исторические методы научного исследования.

◇ **Рекомендуемая литература**

- ◆ Введение в научное исследование по педагогике: учебн. пособие для студентов пед. институтов / [Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлёв, В. К. Розов и др.] – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
- ◆ Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании / Н. Ф. Ефремова. – М. : Логос, 2003. – 208 с.
- ◆ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
- ◆ Кохановский В. П. Философия и методология науки: учебник [для высших учебных заведений] / В. П. Кохановский. – Ростов н./Д. : Феникс, 1999. – 235 с.
- ◆ Левшина И.С. Как воспринимается произведение искусства (Из опыта социологических исследований) / И. С. Лёвшина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
- ◆ Лутошкин А.Н. «Цветопись» как прием эмпирического изучения психологического климата коллектива / А. Н. Лутошкин // Социально-психологический климат коллектива. – М. : Наука, 1979. – С.162 – 175.

- ◆ Методология и методы социально-педагогических исследований / [Харченко С.Я., Кратинев Н.С., Чиж А.Н., Кратина В.А.] – Луганск : Альма-матер, 2001. – 212 с.
- ◆ Методы системного педагогического исследования: учебн. пособие / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
- ◆ Нестерова Н.В. Тестовый контроль знаний: технология формирования и структура / Н. В. Нестерова // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 81 – 94.
- ◆ Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Павел Иванович Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
- ◆ Рабочая книга социолога. – М.: Наука, 1983. – 477 с.
- ◆ Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 153 с.

● Практическое занятие 5 – 6. Методика проведения искусствоведческого и психолого-педагогического исследования – 4 ч.

1. Замысел, структура и логика проведения исследования, его вариативность.
2. Методика проведения педагогического эксперимента.
3. Интерпретация, апробация и внедрение результатов исследования.
4. Оформление результатов исследовательской работы.

◆ **Рекомендуемая литература**

- ◆ Введение в научное исследование по педагогике: учебн. пособие для студентов пед. институтов / [Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлёв, В. К. Розов и др.] – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.

- ◆ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
- ◆ Кохановский В. П. Философия и методология науки: учебник [для высших учебных заведений] / В. П. Кохановский. – Ростов н./Д. : Феникс, 1999. – 235 с.
- ◆ Методы системного педагогического исследования: учебн. пособие / [Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др.]; под ред. Н.В.Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
- ◆ Методология и методы социально-педагогических исследований / [Харченко С.Я., Крапинов Н.С., Чиж А.Н., Крапинова В.А.] – Луганск : Альма-матер, 2001. – 212 с.
- ◆ Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Павел Иванович Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
- ◆ Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Просвещение, 1987. – 126 с.
- ◆ Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 153 с.

●Практическое занятие 7 – 8. *Интегративные художественно-педагогические технологии: общая характеристика и методологический анализ – 4 ч.*

1. Сущностная характеристика понятия художественно-педагогической технологии.
2. Концептуальные основы интегрированных курсов «Искусство» и «Мировая художественная культура».
3. Общий анализ зарубежного опыта художественно-эстетического воспитания молодежи.

4. Характеристика современных художественно-педагогических технологий.
5. Педагогические условия реализации художественно-педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс средней школы и школы искусств.

√ Вопросы для обдумывания

1. Охарактеризуйте художественно-педагогическую деятельность выдающегося педагога либо педагога-исполнителя (по собственному выбору) с позиций методологического анализа (принципов взаимосвязи объективного и субъективного, единства философского, общенаучного и частнонаучного уровней).
2. Обдумайте и назовите основные направления, по которым осуществляется взаимосвязь искусствознания и художественной педагогики (музыкальной, хореографической, визуальной и др.).
3. Раскройте сущность мировоззрения педагога искусства (педагога-музыканта, педагога-хореографа, педагога-художника и др.).
4. Проанализируйте с методологических позиций одну из современных программ по обучению школьников искусству (по собственному выбору).

◇ Рекомендуемая литература

- ◆ Брайнин В. О музыкальном языке и музыкальном образовании: Вопросы художественной педагогики / В. Брайнин // Искусство в школе. – 1996. – №1. – С. 55 – 57.
- ◆ Из истории музыкального воспитания: [хрестоматия / сост. О.А.Апраксина]. – М.: Просвещение, 1990. – 206 с.
- ◆ Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Дмитрий Борисович Кабалевский. – [3-е изд., испр.]. – М.: Просвещение, 1989. – 191 с. – (Б-ка учителя музыки).

- ◆ Коэн В. Метод музыкальных зеркал (двигательные аналогии музыкального восприятия) / В. Коэн // Искусство в школе. – № 4–5. – 1995. – С. 23 – 26.
- ◆ Куревина О. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста / О. Куревина. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2003. – 176 с.
- ◆ Мелик-Пашаев А. Как оценивать художественное развитие ребенка? / А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 2002. – № 6. – С. 3 – 7.
- ◆ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник [для студентов] / под ред. С. Смирнова. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 512 с.
- ◆ Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. М. Подуровский, Н. В. Сулова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
- ◆ Работа по экспериментальной программе „К вершинам музыкального искусства” М.Красильниковой // Искусство в школе. – 2002. – № 6. – С. 50 – 83.
- ◆ Ражников В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // Вопросы психологии. – 1988. - № 1. – С. 33 – 41.
- ◆ Тютюнникова Т.Э. Программа, опередившая ребенка / Т. Э. Тютюнникова // Начальная школа. – 2000. – № 5. – С.115 – 119.1.

Практические задания

□ **Задание № 1:** *Обосновать актуальность и составить понятийный аппарат научного исследования по избранной теме (объект, предмет, цель, гипотеза (если она есть), задачи исследования, его предполагаемая научная новизна и теоретическая значимость, практическая значимость исследования) – «20» баллов.*

Образец оформления Задания 1:

Задание № 1.

Понятийный аппарат научного исследования по теме «.....(название темы).....»

Фамилия, имя магистранта _____

Специальность _____

Актуальность исследования заключается в том, что

Объект исследования –

Предмет исследования –

Цель исследования –

Гипотеза исследования –

Задачи исследования: 1)....; 2); 3); 4)

Научная новизна и теоретическая значимость исследования.....

Практическая значимость исследования –

Критерии оценивания Задания 1 (20 баллов):

Актуальность исследования (5–8 предложений) должна быть сформулирована в сжатой форме (тезисно) и включать теоретический и практический аспекты.

Каждый сформулированный компонент понятийного аппарата научного исследования должен быть точно сформулирован, и соответствовать теме исследования, а также быть взаимосвязанным со всеми другими компонентами исследования.

Каждый компонент понятийного аппарата исследования оценивается следующим количеством баллов:

- формулировка актуальности исследования – 4 балла;
- объект исследования – 2 балла;
- предмет исследования – 2 балла;
- цель исследования – 2 балла;
- гипотеза исследования – 2 балла;
- задачи исследования – 4 балла;
- научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования – 4 балла;

□ **Задание 2** – «10» баллов:

2.а. Обратитесь к рекомендуемым учебным пособиям (список рекомендуемой литературы) и ознакомьтесь с теоретическими, эмпирическими и сравнительно-историческими методами научного исследования, а также методами математической статистики. Определите и охарактеризуйте методы научного исследования, используемые Вами в собственной магистерской работе (теоретические, сравнительно-исторические, эмпирические). Обоснуйте необходимость использования выбранных вами методов научного исследования.

□ **2.б.** С целью освоения эмпирических методов научного исследования разработайте анкету, план беседы или тестирования, раскрывающего специфику предмета собственного исследования.

Образец оформления Задания 2.

Задание 2.

2.а. Характеристика методов исследования, используемых в научном исследовании по теме «...»

Фамилия, имя магистранта _____

Специальность _____

Тема исследования: « _____ »

Теоретические методы исследования:

Эмпирические методы исследования:

2.б. Анкета (план беседы, тест)

Цель анкетирования (беседы, тестирования) _____

Текст анкеты (план беседы, теста):

Образец составления анкеты представлен в *Приложении А*.

Критерии оценивания Задания 2.а (5 баллов):

- 1) Выбор комплекса методов исследования, соответствующий специфике исследования (искусствоведческой, историко-педагогической, психолого-педагогической);
- 2) систематизация методов исследования на теоретические и эмпирические;
- 3) обоснование выбора конкретного метода исследования.

Критерии оценивания Задания 2.б (5 баллов):

- 1) Соответствие выбранного эмпирического метода исследования специфике исследования, его предмету;
- 2) соответствие текста анкеты, беседы или теста обоснованной цели;
- 2) логичность построения анкеты, беседы или теста.

Пример выполнения Задания 2:

2.а. В нашей магистерской работе используется следующий комплекс методов исследования: *теоретические* – анализ культурологической, искусствоведческой и психолого-педагогической литературы для определения основных теоретических положений исследования (и так далее); *эмпирические* – обобщение и систематизация педагогического опыта с целью определения основных направлений формирования конкретных качеств либо ценностных ориентаций личности, например, художественных интересов (и так далее).

2.б. **Образец** составления **анкеты** представлен в *Приложении А*.

□ **Задание 3** – «10» **баллов**: Составьте библиографическое описание **пяти научных источников** по материалам собственного магистерского исследования: 1) статьи из журнала; 2) статьи из научного сборника; 3) книги (монографии); 4) диссертации; 5) автореферата – соответствующее требованиям ГАК Украины к библиографическому описанию научных источников (*Бюлетень ВАК України. – 2008. – № 3. – С. 6 – 13; Бюлетень ДАК України. – 2009. – № 5*).

Образец библиографического описания научных первоисточников представлен **в материале темы № 3** (С. 51 – 53).

Образец оформления Задания 3.

Задание 3.

Библиографическое описание научных первоисточников

Фамилия, имя магистранта _____

Специальность _____

- 1) Статья из журнала;
- 2) статья из научного сборника;
- 3) книга (монография);
- 4) диссертация;
- 5) автореферат.

Критерии оценивания Задания 3 (10 баллов):

- 1) соответствие представленных первоисточников жанру научных публикаций (статья из сборника, книга, статья из журнала, автореферат, диссертация);
- 2) соответствие правилам библиографического описания источников (присутствие всех элементов библиографического

описания – город, издательство, год и др., правильно проставленные знаки пунктуации – точки, дефис, двоеточие и др.).

□ **Задание 4** – «5» баллов: Составьте план проведения собственного научного исследования по избранной теме.

Образец оформления Задания 4 (5 баллов):

Задание 4.

План проведения магистерского исследования по теме «...(название темы)....»

Фамилия, имя магистранта _____

Специальность _____

1. Формулировка темы, цели, гипотезы исследования (1.10.12).
2. Подбор и анализ литературы по теме исследования. Изучение методики исследования (10.12.12).
3. Выполнение основной части исследования (30.03.13)
4. и так далее.

Критерии оценивания Задания 4 (5 баллов):

- 1) логичность следования различных этапов научного поиска;
- 2) соответствие содержания заявленного плана теме исследования.

□ **Задание 5** – «10» баллов: Используя метод изучения и обобщения передового педагогического опыта, проанализируйте **педагогический опыт** одного из выдающихся педагогов в области художественной педагогики, например: Л. Андреева, А. Артоболовской, Е. Вагановой, Е. Гнесиной, Д. Кабалевского, С. Казачкова, В. Попова, В. Макарова, Г. Нейгауза, П. Чеснокова, Д. Якубович и др., или по собственному выбору.

Описание передового педагогического опыта рекомендуется осуществлять по следующему плану:

1) актуальность и перспективность описываемого педагогического опыта;

2) новизна анализируемого педагогического опыта, выражающаяся в формулировке цели, содержания, выборе средств и форм организации педагогического процесса;

3) основные идеи педагогического опыта и конкретные условия его реализации; конкретные задачи учебно-воспитательной работы, которые успешно решаются автором (авторами) описываемого педагогического опыта;

4) стабильность достижения положительных результатов; возможность творческого применения данного педагогического опыта в сходных условиях;

5) обусловленность педагогического опыта личностными качествами его автора (авторов), условиями, созданными в конкретном учебном заведении.

Также со спецификой метода изучения и обобщения передового педагогического опыта можно ознакомиться в теме № 3.

Объём Задания 5 составляет не более 5-ти страниц печатного текста (шрифт 14, интервал 1,5).

Образец оформления Задания 5 (10 баллов):

Задание 5.

Описание педагогического опыта Д. Кабалевского.

Фамилия, имя магистранта _____

Специальность _____

Кабалевский Д. Б. – выдающийся советский композитор, музыковед, исполнитель и педагог в области художественно-эстетического воспитания школьников, автор программы по музыке для общеобразовательных школ. Его идеи были

положены в основу концепции художественно-эстетического воспитания молодёжи.. и т.д.

Критерии оценивания Задания 5 (10 баллов):

1. В задании должен быть проанализирован именно **педагогический**, а не исполнительский, композиторский и др. опыт конкретного педагога.

2. Работа в целом должна соответствовать указанному плану.

3. Поощряется обращение магистрантов к опыту современных украинских педагогов.

□ **Модульная работа:** Написать статью либо тезисы по материалам собственного магистерского исследования – «35» баллов.

√ **Статья** представляет собой изложение одного из аспектов магистерского исследования и строится в соответствии с требованиями ГАК Украины к содержанию и структуре научной статьи: 1) постановка проблемы в общем виде и её взаимосвязь с важными научными или практическими заданиями; 2) анализ последних исследований и публикаций, в которых начато рассмотрение данной проблемы, и на которые опирается автор; 3) выделение нерешённых ранее частей общей проблемы, которым посвящена данная статья; 4) формулировка целей статьи (постановка заданий); 5) изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов; 6) выводы исследования и перспективы дальнейших поисков в данном направлении.

Объём статьи **5 – 7 страниц**.

Требования к оформлению статьи

Текст статьи набирается в формате Microsoft Word (*. doc), шрифтом Times New Roman, печатается шрифтом № 12

через 1 интервал. Все поля (верхнее, нижнее, правое и левое) – по 3,8 см, верхний колонтитул – 1, 25 см, нижний – 3,2 см.

Фамилия и инициалы автора указываются в левом верхнем углу с отступом 1,5 см **жирным шрифтом**.

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ печатается через ряд большими буквами жирным шрифтом.

Ссылки на цитируемые источники подаются в квадратных скобках после цитаты. Первая цифра – номер источника в прилагаемом списке литературы, вторая цифра – номер страницы, например: [1, с. 15].

Библиография и, при необходимости, примечания подаются в конце статьи после слова Литература (без двоеточия) **в порядке цитирования** и оформляются в соответствии с общепринятыми библиографическими требованиями.

Библиографические источники подаются подряд, без абзаца; **имя автора** работы (или её **первое слово**) выделяется жирным шрифтом.

√ **Тезисы** представляют собой краткое изложение одного из аспектов магистерского исследования. Идеи, изложенные в тезисах, формулируются четко и сжато, аргументировано раскрываются, что позволяет получить представление об исследуемой проблеме.

Объем тезисов **не превышает 3-х страниц** текста.

Тезисы оформляются по тем же параметрам, что и статья. Список библиографических источников, если он прилагается, оформляется по тем же параметрам, что и в статье.

Ознакомиться с образцами статей и тезисов можно в научных журналах и сборниках, например: «Мистецтво та освіта», «Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка», «Освіта Донбаса», сборниках материалов конференций, а также сборниках работ магистрантов и т.д.

С образцами статей и тезисов магистрантов можно ознакомиться в Приложении Д.

Образец оформления модульной работы:

Модульная работа.

Специальность _____

Ковалёва И.И.

СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

•• Текст статьи или тезисов, например: ••

Младший школьный возраст – это особый период в художественно-творческом развитии ребёнка [1, с. 29] и так далее. _____

Литература

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 368 с. **2. Федоряк Л. М.** Модель становления специалиста в процессе профессионального обучения / Л. М. Федоряк // Профессиональное образование. – 2005. - № 2. – С. 15 – 16. **3. История** современной отечественной музыки: Учебник. Вып. 1 / Под ред. М. Е. Тараканова. – М. : Музыка, 2005. – 480 с.

Критерии оценивания Модульной работы (35 баллов):

1) Соответствие содержания и структуры статьи требованиям ГАК Украины – 25 баллов.

1.а) Соответствие содержания тезисов заявленной теме, краткость изложения основных положений, логичность построения – 20 баллов.

2) Оформление использованных научных источников в статье либо тезисах в соответствии с библиографическими требованиями – 5 баллов.

3) Оформление текста статьи или тезисов в соответствии с указанными требованиями (размер шрифта, межстрочного интервала, абзацы, ссылки на использованные научные источники) – 5 баллов.

**Примечание: 20 баллов* в сумме модульной оценки даётся за содержание либо тезисов, либо статьи.

√Формы текущего и модульного контроля:

□ **Задание 1 (20 баллов):** составить понятийный аппарат научного исследования на заданную тему.

□ **Задание 2 (10 баллов): 2.а** (характеристика методов научного исследования, используемых в собственной магистерской работе (теоретические, эмпирические) – *5 баллов*.

2.б. (анкета, план беседы или тестирования по материалам собственного исследования) – *5 баллов*.

□ **Задание 3 (10 баллов):** составить библиографическое описание пяти научных источников (список литературы из пяти наименований): 1) статья из журнала; 2) статья из научного сборника; 3) книга (монография); 4) диссертация; 5) автореферат (по первоисточникам собственного научного исследования).

□ **Задание 4 (5 баллов):** составить план проведения собственного научного исследования.

□ **Задание 5 (10 баллов):** Используя *метод изучения и обобщения передового педагогического опыта*, проанализируйте **педагогический опыт** одного из выдающихся педагогов в области художественной педагогики.

□ **Собеседование (10 баллов):** по плану практического занятия № 1 (5 баллов), № 8 (5 баллов).

□ **Модульная работа:** Написать статью либо тезисы по материалам собственного исследования – **35 баллов**.

Глоссарий

Актуальность исследования – обоснование проблемы и темы исследования, объяснение того, почему данную проблему необходимо изучать именно в данное время. Различают актуальность научного направления *в целом* и актуальность самой темы внутри данного направления.

Анализ – разделение исследуемого объекта на составные части с целью их самостоятельного изучения.

Анкетирование – метод эмпирического исследования, основанный на целенаправленном опросе большого числа респондентов; используется для получения информации о типичности различных психолого-педагогических либо художественно-педагогических явлений.

Беседа – один из основных эмпирических методов в педагогике и психологии, предполагающий получение информации об изучаемом явлении в логической форме: как от исследуемой личности, так и членов изучаемой группы, а также окружающих людей.

Библиография – перечень первоисточников, используемых в научном исследовании, список подлежащих изучению произведений, их научное описание, предоставление необходимых указателей.

Гипотеза – выдвигаемое исследователем научно-состоятельное предположение, включающее предвидение хода научного исследования и его результатов.

Задачи исследования – определяемая исследователем последовательность задач, отражающая логику научного исследования. Совокупность исследовательских задач дает представление о том, что необходимо сделать для достижения цели.

Индукция – логический метод исследования, в основе которого лежит движение мысли от единичного к общему; метод исследования, связанный с обобщением результатов наблюдений и экспериментов.

Инновации педагогические – распространение педагогических новшеств и нововведений в образовательной практике.

Интеграция – состояние внутренней целостности, связи дифференцированных частей и функций системы, а также процесс создания или восстановления целостности; высшая форма взаимодействия, предполагающая не только взаимовлияние и взаимосвязь, но и взаимопроникновение элементов целого.

Интегративная художественно-педагогическая технология – система и последовательная реализация на практике процесса художественного обучения, направленного на формирование системы художественных знаний и представлений школьников, её постоянное усложнение, духовно-мировоззренческую и эмоциональную наполненность, что достигается путём количественного увеличения и качественного обогащения сравнений, аналогий, стимулированию межсенсорных ассоциаций, расширению диапазона художественно-эстетических обобщений и др. Таким путём содержательная интеграция стимулирует процессуальную интеграцию (Л. М. Масол).

Исследование научное – особая форма процесса познания, представляющая собой систематическое и целенаправленное изучение объектов, в ходе которого используются научные средства и методы, и которое завершается формированием нового знания об изучаемом объекте.

Концепция педагогическая – (от лат. – *conceptio* – совокупность, система) – система взглядов на какое-либо педагогическое явление, процесс, способ понимания, объяснения каких-либо педагогических явлений; ведущая идея педагогической теории.

Критерий научной новизны – качественный критерий исследования, характеризующий содержательную сторону его

результатов, то есть новые теоретические положения и вытекающие из них практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в искусствоведении либо художественно-педагогической науке и практике.

Критерий практической значимости – качественный критерий исследования, определяющий те изменения, которые стали реальностью, либо могут быть достигнуты посредством введения результатов исследования в практику.

Критерий теоретической значимости – качественный критерий научной работы, определяющий влияние результатов исследования на имеющиеся концепции, идеи, теоретические представления в области теории и истории художественной педагогики, искусствознания.

Метод – путь (способ) достижения цели, упорядоченная определённым образом деятельность субъекта в любой её форме.

Методика – совокупность приёмов, способов и средств целесообразной организации какого-либо процесса.

Методика обучения – система научно обоснованных методов, правил и приёмов обучения конкретному предмету.

Методика исследования – определённая совокупность приёмов и способов исследования, определяющая целесообразность и порядок их применения, а также обуславливающая интерпретацию полученных научных результатов.

Методология – наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса. В широком смысле слова *методология* представляет собой совокупность мировоззренческих принципов в их применении к решению сложных теоретических и практических задач; это мировоззренческая позиция исследователя. В узком смысле слова *методология* – это учение о методах научного исследования. Методология науки даёт *характеристику*

компонентов научного исследования: объекта, предмета, задач исследования, совокупности исследовательских методов, средств и способов, необходимых для их решения, а также формулирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения научной задачи.

Методология педагогики – это концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях. *Методология педагогики* как отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности.

Методы исследования – это приёмы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности. Методы художественно-педагогического исследования: теоретические, сравнительно-исторические, эмпирические.

Мониторинг – система контроля над осуществлением процесса исследования и его результатами, включающая отбор, обработку и анализ информации для коррекции, принятия решений, улучшающих исследовательский и образовательный процесс.

Объект исследования – это явление (процесс), существующий независимо от субъекта познания, являющийся своеобразным полем научного поиска исследователя.

Опытная педагогическая работа – специально организованная исследователем работа, которая проводится по заранее разработанной программе или проекту.

Понятие – форма мышления, которая отражает общие закономерные связи, существенные стороны, признаки явлений, закрепляющиеся в их определениях (дефинициях).

Предмет исследования – компонент научного аппарата исследования, фиксирующий то свойство или отношение в

объекте, которое подлежит глубокому специальному изучению; предметом устанавливаются границы научного поиска.

Принципы методологические – основополагающие, исходные научные положения, на которых базируется теоретическое обобщение и интерпретация социокультурных и художественных явлений, исследовательское и практическое преобразование художественно-педагогической теории и практики.

Проблема исследования – это знание о незнании, представление об узловых задачах, которые необходимо решить в рамках исследования; категория, означающая нечто ещё не известное науке. Основным критерий существования проблемы – это *наличие объективно существующих противоречий*, которые могут быть разрешены средствами науки.

Системный подход – комплексное изучение с позиций системного анализа наиболее существенных закономерностей развития явления как единого целого.

Теоретико-методологическая основа исследования – философские, общенаучные (искусствоведческие, педагогические, психологические и др.) и частнонаучные (художественно-педагогические и др.) представления, служащие основой концепции работы.

Тема исследования – точная формулировка проблемы исследования, в которой зафиксировано движение: от достигнутого наукой к неизвестному, отражено столкновение старого знания с новым.

Технология педагогическая – система и последовательная реализация на практике ранее спроектированного процесса обучения, система способов и средств достижения цели в процессе обучения, с диагностикой промежуточных и конечных результатов.

Тестирование – эмпирический метод исследования, предполагающий выполнение испытуемым заданий

определённого рода с точными способами оценки результатов и их числовым выражением.

Художественно-эстетическое воспитание – в узко педагогическом значении термина – обеспечение специально организованных условий для духовного обогащения личности средствами искусства, формирование эстетической культуры, мировоззренческих представлений, ценностных художественных ориентаций в социокультурном пространстве.

Художественно-эстетическое развитие – процесс становления личности как субъекта художественно-эстетической деятельности, характеризующийся эстетическим отношением к искусству и действительности, развивающимися специальными художественными способностями и мышлением, что обеспечивает готовность личности к художественно-творческой самореализации и непрерывному духовному самосовершенствованию на протяжении всей жизни.

Цель исследования – обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах научного поиска; формулируется кратко и предельно точно в смысловом отношении, выражая то основное, что намеревается сделать исследователь.

Эксперимент констатирующий – вид психолого-педагогического эксперимента, в процессе которого исследователь констатирует состояние изучаемой педагогической системы, устанавливает факты наличия причинно-следственных связей, зависимости между явлениями.

Эксперимент формирующий – вид психолого-педагогического эксперимента, который представляет собой специально разработанную систему мер, направленных на формирование у испытуемых определённых личностных качеств, либо повышение результативности их учебной деятельности. Особенностью формирующего эксперимента является активное и позитивное влияние исследователя на изучаемые явления.

Приложения *Приложение А.*

Вариант составления анкеты

Цель анкетирования: выявление уровня развития художественных интересов студентов.

1. Какой вид искусства Вас интересует: литература, музыка, кино, театр, живопись? Проставьте номера в порядке убывания.

2. Как часто Вы посещаете: 1) филармонию, 2) театр, 3) художественные выставки, 4) кинотеатр, 5) концерты современных исполнителей, групп?

3. Нравится ли Вам кино? Назовите любимый жанр: комедия, детектив, боевик, триллер, драма. Назовите любимые фильмы, актёров, киностудии.

4. Посещаете ли Вы театр или предпочитаете смотреть спектакли в записи, по телевидению? Назовите свой любимый спектакль, актёра.

5. Нравится ли Вам посещать художественные выставки, или Вы предпочитаете рассматривать иллюстрации в книгах и журналах, электронных носителях? Назовите любимого художника и любимое художественное произведение.

6. Вы посещаете филармонию, или предпочитаете слушать музыку в записи? Назовите любимые произведения и исполнителей.

7. Назовите своё любимое музыкальное направление: лёгкая музыка, классическая или народная? Назовите любимые произведения и объясните, почему они Вам нравятся, что конкретно Вас привлекает в данном музыкальном образе?

8. Нравится Вам читать? Перечислите свои любимые литературные жанры, писателей, их произведения.

9. Читаете ли Вы специальную литературу по тому виду искусства, который Вас интересует?

10. Каким видом художественной деятельности Вы занимаетесь: а) пишете музыку; б) пишете рассказы, стихи; в) любите рисовать (какому виду живописи отдаёте предпочтение?) г) принимаете участие в работе театрального кружка.

11. Считаете ли Вы искусство одним из своих интересов?

Приложение Б.

Требования к содержанию и структуре магистерской работы по искусствоведческим и художественно-педагогическим специальностям

√ Магистерская работа по искусствоведческим и художественно-педагогическим специальностям состоит из следующих частей:

- титульного листа;
- содержания;
- введения;
- основной части, состоящей из нескольких разделов, каждый из которых завершается краткими выводами;
- выводов (общие выводы);
- списка использованной литературы;
- приложений (в случае необходимости).

Объем основного текста работы – 50 – 60 страниц (без списка литературы и приложений).

Содержание и структура основного текста.

√ **Во введении** раскрывается актуальность избранной темы работы, ее значение для той научной дисциплины, в области которой осуществляется исследование. Во введении следует показать осведомленность автора в современном состоянии исследуемой проблемы, определить основные компоненты научного аппарата – **объект, предмет, цель, гипотезу** (для исследований художественно-педагогического профиля), **задачи, методы исследования, теоретическое и практическое значение исследования**. Объем введения – **3 - 4** страницы.

√ **Основные разделы** содержат сравнительно-исторический, теоретический и художественно-аналитический материал (для работ искусствоведческого профиля), или теоретический и практический материал (для работ художественно-педагогического профиля).

Первый-второй разделы в работах искусствоведческого профиля и *первый раздел* в работах художественно-педагогического профиля посвящены теоретико-методологическому обоснованию изучаемой проблемы, состоянию ее изученности в современной науке (философии, культурологии, эстетике, искусствознании, художественной педагогике и др.), анализу различных подходов к избранной проблеме, содержат краткую историческую справку о процессе развития изучаемых явлений, раскрывают специфику понятийно-терминологического аппарата научного исследования. В работах искусствоведческого профиля, если это предусмотрено избранной темой, третий раздел, как правило, посвящен художественному анализу и включает художественно-аналитический материал.

Вторая часть (практическая) – в магистерских работах художественно-педагогического профиля является описанием педагогического эксперимента и включает в себя различные виды исследовательской деятельности, реализующие цель, гипотезу и задачи магистерского исследования, например: наблюдения магистрантов во время научно-педагогической практики, анализ профессионально-педагогической деятельности ведущих педагогов и др.; предложения, программы развития и усовершенствования тех или иных методик или педагогических технологий в области художественной педагогики и воспитания и др.

Как теоретическая, так и практическая часть магистерской работы должны отображать в определенной степени собственные взгляды магистранта на проблему исследования, ссылки на ведущий в конкретной области художественной педагогики опыт, анализ собственного педагогического опыта (при его наличии), опыта коллег.

√ **В выводах** подводятся основные итоги работы по проблеме исследования, называются перспективы дальнейших научных исследований в данном направлении.

√ **В список использованной литературы** включаются источники, которые использовались во время работы над магистерским исследованием (монографии, сборники статей, учебные пособия, нотные сборники и др.) **Список использованной литературы** подается в алфавитном порядке, **не допустим перевод названий русскоязычных изданий на украинский язык!**

Основные требования к оформлению магистерской работы

√ 1. Работа должна быть напечатана на одной стороне листа бумаги стандартного формата (А-4) и сброшюрована.

√ 2. Текст работы размещается на странице с учетом стандартных выступов: верхнее и нижнее поля – 20 мм, левое – 30 мм, правое – 15 мм, абзац – 1,25 мм; интервал – 1,5 (*до тридцати строк на странице*), шрифт – Times New Roman, размер – 14 pt.

√ 3. Каждый раздел магистерской работы, и общие выводы начинаются с новой страницы, подраздел и выводы после каждого раздела продолжают страницу. Названия разделов и подразделов обязательны.

√ 4. Цитаты подаются в соответствии с нумерацией списка использованной литературы с обозначением в скобках номера источника и страницы. Например: [9, с. 36].

√ 5. Список использованной литературы подается в соответствии с существующими нормативами. Примеры оформления различных научных источников представлены в материале темы № 3 данного научно-методического пособия (С. 55 – 57).

Также с нормативами библиографического описания научных источников можно ознакомиться в следующем издании: Бюлетень ВАК України. – 2008. – № 3. – С. 6 – 13; Бюлетень ДАК України. – 2009. – № 5.

√ 6. Содержание работы на второй странице подается по такому образцу:

Введение	3 – 6
Раздел 1. (Название раздела)	7– 27
1.1. (Название подраздела).....	7 – 15
1.2. (Название подраздела).....	15 – 25
Выводы по первому разделу	25 – 27
Раздел 2. (Название раздела)	28 – 41
2.1. (Название подраздела).....	28 – 39
2.2. (Название подраздела).....	39 – 49
Выводы по второму разделу	49 – 51
Выводы	52 – 57
Список использованных источников	58 – 63
Приложения	64 – 69

Приложение В.

Порядок защиты магистерской работы

Магистерская работа подается научному руководителю не позже, чем за 2 недели до защиты для составления отзыва о выполненном исследовании.

Допущенная к защите магистерская работа подлежит рецензированию. Рецензент, назначенный кафедрой, должен в пятидневный срок ознакомиться с работой, и дать на неё письменную рецензию, которая должна отображать разносторонний анализ содержания выполненного научного исследования, его позитивные стороны, а также недостатки, вывод относительно возможности защиты магистерской работы и рекомендации по дифференцированной оценке её качества. При этом негативная рецензия не является основанием для отклонения магистерской работы от защиты.

Внесение изменений в магистерскую работу после составления отзыва научного руководителя не допускается.

Магистерская работа подается в библиотеку университета в электронном виде не позже, чем за 14 дней до защиты. На кафедру работа в напечатанном и сброшюрованном виде (с отзывом научного руководителя и рецензией) передается за 10 дней до начала государственной аттестации.

■ Примерный план выступления на защите магистерской работы можно представить следующим образом:

1) общая характеристика магистерской работы: тема, ее актуальность; круг основных вопросов, раскрытых в теме; компоненты научного аппарата исследования; его теоретико-методологическая основа;

2) характеристика основного содержания работы: сущность рассматриваемой проблемы; позиции ученых и оценочные суждения автора по основным аспектам данной проблемы; результаты анализа, систематизации, интерпретации

автором исследуемого явления; краткое содержание экспериментальной работы (если она проводилась), анализ и оценка практического опыта решения указанной проблемы с позиций теории вопроса; пути совершенствования работы со школьниками, студентами, определение перспективных линий для реализации на практике полученных результатов;

3) самооценка результата и качества выполненной работы: какие задачи ставились в процессе работы над темой, и как удалось их решить; степень удовлетворенности результатами проделанной работы: над какими вопросами темы работа может быть продолжена.

Критерии оценивания магистерской работы

1. Соответствие содержания работы ее теме, степень раскрытия заявленной темы. Соответствие теоретической и практической частей работы предмету, цели, задачам, гипотезе исследования и др.
2. Логика изложения фактического материала, его анализ и обобщение, выводы; соблюдение основных стилистических норм, предусмотренных для данного типа работ.
3. Обоснованность использования понятийно-терминологического аппарата исследования.
4. Соблюдение всех требований, касающихся оформления магистерской работы (структурные параметры, ссылки, список литературы и др.).
5. Способность магистранта свободно, логично и убедительно изложить содержание исследования во время защиты в соответствии с существующими временными нормативами (до 10 – 15 минут).
6. Способность магистранта ответить на вопросы Государственной экзаменационной комиссии по теме исследования (5 – 7 вопросов).

*Приложение Г.
Образец оформления 2-х титульных листов
магистерской работы*

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України

Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Інститут культури і мистецтв

Кафедра теорії, історії музики та інструментальної підготовки

Ван Сін

**СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК РАДЯНСЬКОЇ ШКОЛИ
ФОРТЕПІАННОГО ВИКОНАВСТВА**

(російською мовою)

Магістерська робота
за спеціальністю 8. 02020401 «Музичне мистецтво»

Особистий підпис – _____

Науковий керівник – (підпис) (посада, науковий ступінь, ім'я)

Зав. кафедри – (підпис) (посада, науковий ступінь, ім'я)

Луганськ – 2011

Министерство образования и науки, молодёжи и спорта
Украины

Государственное учреждение
«Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»

Институт культуры и искусств

Кафедра теории, истории музыки и инструментальной
подготовки

Ван Син

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ
ФОРТЕПИАННОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА**

Магистерская работа

по специальности 8. 02020401 «Музыкальное искусство»

Личная подпись – _____

Научный руководитель – (подпись) (должность, уч. степень,)

Зав. кафедры – (подпись) (должность, ученая степень, Ф.И.О.)

Луганск – 2011

Приложение Д.

Образцы статей и тезисов по теме магистерского исследования



Статьи магистрантов по теме научного исследования

УДК 373. 5:78

Сян Куайчжуан

ТВОРЧЕСТВО КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Проблема творческого развития личности стоит достаточно остро в современном мире. Каждая цивилизованная страна заботится о творческом потенциале общества в целом и каждого человека в частности. Человек, способный генерировать идеи, использовать знания и умения в новых ситуациях, быстрее адаптируется к нестабильным социальным условиям и находит своё место в обществе.

Следует также отметить, что ориентация традиционного учебно-воспитательного процесса на усвоение знаний, – в современных условиях не является продуктивной, так как количество знаний растёт очень быстро, и наличие знаний не гарантирует появление новых оригинальных идей. Поэтому всё большего значения приобретает развитие именно таких качеств личности, которые позволяют творчески использовать приобретённые знания.

Проблема творчества широко рассматривается в современной науке. Ученые рассматривают важные аспекты творческого развития личности, направленные на раскрытие механизмов формирования внутренних и внешних процессов личностного становления, потребности в самореализации, самоутверждении, творческой деятельности. Большой вклад в разработку проблемы способностей, одаренности творческой

личности внесли такие ученые, как Б. Ананьев, Л. Выготский, П. Гальперин, Е. Ильин, Я. Пономарёв, Б. Теплов, С. Рубинштейн и другие. Современные учёные подчеркивают, что творчество – это многогранный процесс, включающий в себя социальную, психическую и физиологическую составляющие. Особого значения в творческом процессе приобретают психологические качества личности: характер, сила воли, опыт, интеллект, интуиция, воображение и т.д. Важным условием творчества является восприятие новых идей, способность находить и разрешать проблемы, независимость поведения и суждений и, одновременно, умение поступаться и отказываться от своих прежних мыслей, критичность, смелость и терпимость [1; 2; 3; 4].

Несмотря на то, что проблема творческого развития личности исследуется давно, много вопросов остаётся нерешёнными. В частности, практически не исследуется специфика творческого развития подростков в процессе их приобщения к музыкальной деятельности. Поэтому наша статья посвящена выявлению роли творчества в процессе развития музыкальных способностей подростков.

В научной литературе существуют различные трактовки понятия творчества. Мы хотели бы отметить определение американского психолога Фромма: «Это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [3, с. 351]. Следуя данной формулировке, критериями творчества являются характеристики и процессы, активизирующие, прежде всего творческую продуктивность.

Теоретическая модель творчества, разработанная Я. Пономаревым, предполагает: возникновение потребности в преобразовании предметной ситуации, осознание соответствующих целей, поиск средств их реализации и т.д. [2].

Традиционно творчество определяют как деятельность, которая порождает нечто новое, оригинальное на основе реорганизации предыдущего опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений. Внутренним стремлением к творчеству становится особый динамизм всех качеств и свойств личности, способных реализоваться в конкретном творческом акте. Именно этот динамизм и является основным содержанием понятия, которое принято трактовать как творческий потенциал личности [4, с. 144].

Оригинальные идеи, касающиеся проблемы творческого развития личности средствами искусства, исследовались и были внедрены в школьную практику такими выдающимися советскими педагогами, как А. Макаренко, П. Блонский, В. Шацкая и С. Шацкий, В. Сухомлинский и другими. В работе “Трудовая школа” П. Блонский, например, обосновал идею широкого внедрения эстетического творчества в процесс воспитания подрастающего поколения [5, с. 46].

Неоднократно роль искусства в развитии творческих возможностей школьников подчеркивали Б. Асафьев, Н. Ветлугина, Л. Дмитриева, Д. Кабалевский, Г. Шевченко, А. Щербо, Б. Юсов, Л. Яворский и другие. Проблеме художественно-эстетического воспитания детей и молодежи средствами музыки, развитию их художественно-творческих способностей посвящены труды современных украинских ученых, музыкантов-педагогов А. Болгарского, В. Бутенко, А. Демьянчука, В. Дряпики, И. Зязюна, Л. Коваль, А. Костюка, Л. Масол, Г. Падалки, О. Рудницкой, А. Ростовского и других.

Процесс музыкальной деятельности молодёжи может опираться на различные формы творчества. Выдающийся ученый, музыкант и педагог Б. Яворский указывал на такие формы проявления творчества, как хоровое, инструментальное и дирижерское исполнительство, слушание музыки, ее критическая оценка, литературные и художественные иллюстрации к прослушанным инструментальным

произведениям и, в конечном итоге, непосредственное индивидуальное и коллективное создание музыки [6].

На развитие музыкального творчества подростков благотворно влияет множество факторов. Творчество, как и все другие виды музыкальной деятельности, предусматривает, прежде всего, достаточный уровень развития основных музыкальных способностей личности. Так, Б. Теплов отмечал, что ядро музыкальности образуют три музыкальных способности: ладовое чувство, способность к слуховому представлению и музыкально-ритмичное чувство [7].

Современная психология имеет в своем распоряжении достаточно данных психофизиологических исследований об особенностях перцепции, интеллекта, характера и стимулов деятельности индивидуума, способствующих творческой и, в частности, музыкально-творческой деятельности. Среди перцептивных свойств личности выделяются внимательность, впечатлительность; интеллектуальных особенностей – фантазию, достаточно высокий уровень знаний; к типическим чертам характера творческой личности относятся оригинальность, инициативность, настойчивость, работоспособность. Среди всех этих компонентов особенного значения для осуществления продуктивного музыкального творчества приобретает оригинальность замысла и нахождение соответствующих ему средств музыкальной выразительности. В комплексном развитии музыкальных способностей основное внимание уделяется формированию музыкальных слуховых представлений, поскольку эта способность является ядром памяти и воображения.

Таким образом, способность представлять музыкальный материал является одним из основных компонентов музыкального слуха, а поскольку это самая главная музыкальная способность, отличающая музыкально одаренного человека от любого другого, то в комплексе музыкальных способностей развитие слуховых представлений играет очень важную роль.

В процессе музыкального воспитания ученик проходит несколько этапов формирования музыкальных представлений: узнавание, воссоздание, произвольное оперирование имеющимися представлениями, расчленение сохраненного музыкального образа, выделения отдельных компонентов и включение их в новые комбинации, создание на их основе новых художественных образов [6; 7].

Невзирая на то, что границы этапов формирования музыкальных представлений достаточно подвижны, можно утверждать, что подросток, начинающий музыкальное обучение, сможет включиться в творческую деятельность, как только он научится относительно свободно оперировать музыкально-слуховыми представлениями. Именно поэтому творчеству должен предшествовать подготовительный период, когда в общем комплексном развитии всех музыкальных способностей, прежде всего, формируются и обогащаются музыкальные впечатления. Подготовительный период предусматривает также обязательное усвоение самых простых исполнительских навыков (певческих или инструментальных) и изучения элементов музыкальной грамоты. Музыкальное творчество активизирует процесс обучения, приучая подростков к самостоятельности.

Анализируя процесс музыкально-творческого воспитания учеников в классе фортепиано, исследователи отмечают, что подготовительный этап готовности к творчеству характеризуется максимальным приобщением ученика к музыке, что включает: слушание различных произведений, вовлечение в активное музицирование (повтор мелодии голосом, ее мысленное представление, вокальное или инструментальное исполнение от разных нот), то есть поисковую деятельность творческого характера [6; 8]. Этот этап характеризуется уже высшим уровнем музыкально-слуховых представлений (этап воссоздания). Чтобы повторить прослушанную мелодию по памяти, нужно иметь яркие и

точные представления, которые опираются на восприятие конкретного музыкального образа. Невзирая на репродуктивный характер музыкальной деятельности, на этом этапе уже наблюдается процесс активизации музыкально-слуховых представлений.

Чтобы подготовить учеников к свободному оперированию слуховыми представлениями, являющимися необходимым для успешной творческой работы, педагог должен развивать и совершенствовать не только навык воссоздания мелодий, но и умение анализировать музыкальные образы и из различных их элементов комбинировать новые. Развитию этих способностей способствует выполнение таких заданий, как: завершение незавершенной мелодии, придумывание мелодии к пропущенным тактам, импровизация (сочинить вопрос или ответ к данной музыкальной фразе) [6].

Творческое взаимодействие учителя и ученика возможно при условии реализации учителем художественно-практического потенциала школьника. Для того чтобы ученик реализовал свои резервные возможности, почувствовал себя успешным, преобразовался в субъект собственного развития и неповторимой индивидуальности, учитель должен формировать у ученика умение действовать в нестандартной, незнакомой ситуации. Проанализировав механизм педагогического руководства процессом творческого развития личности, Я. Пономарёв отмечает: «Управлять творчеством человека невозможно, если не учитывать его мировоззрения, убеждений, потребностей, интересов, склонностей, способностей, мотивов деятельности» [1, с. 268]. Таким образом, творческое развитие личности подростка можно рассматривать, в том числе как результат и условие функционирования его отношений с учителем. Педагогический опыт свидетельствует, что, реализуя механизм оптимизации межличностных отношений в системе «учитель – ученик» можно эффективно влиять на личностное становление школьника.

Следовательно, общение с искусством эффективно влияет на развитие всех психических процессов и способностей личности, способствует формированию потребности и способности подростков к активному художественно-творческому самовыражению, что является основой духовного развития личности.

Дальнейшего исследования в области музыкально-творческого развития личности требуют такие проблемы, как способность подростков применять полученные знания и умения в новых ситуациях, формирование мотивации к художественно-творческой деятельности, а также потребности личности в самореализации и самоутверждении средствами музыкально-творческой деятельности.

Литература

- 1. Пономарьов Я. А.** Психологія творчості / Я. А. Пономарьов // Тенденції розвитку психологічної науки. – К. : Наука, 1988. – 123 с.
- 2. Пономарёв Я. А.** Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарёв. – Л. : Педагогика, 1976. – 280 с.
- 3. Одарённые дети:** Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
- 4. Сгадов С. В.** Творчість особистості як компонент її організаційної культури / С. В. Сгадов // Наукові праці Донецького національноо технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. – С. 143 – 146.
- 5. Блонский П. П.** Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. – М. : Педагогика, 1979. – Т.1. – 304 с.
- 6. Баренбойм Л.** Путь к музицированию. Исследование. – 2-е изд. – Л. : Советский композитор, 1979. – 352 с.
- 7. Теплов Б. М.** Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избранные труды : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42 – 222.
- 8. Бурлина Е. Я.** Структура музыкального интереса / Елена Бурлина // Советская музыка. – 1983. - № 4. – С. 65 -69.



Ван Син

РУССКОЕ ФОРТЕПИАННОЕ ИСКУССТВО НАЧАЛА XX ВЕКА КАК ОСНОВА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ ФОРТЕПИАННОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

XX век можно охарактеризовать как сложную эпоху грандиозных катаклизмов и великих творческих свершений в различных сферах жизни: политической, экономической, социальной. Это период двух мировых войн, активного революционного движения, раскола мира на два лагеря – капиталистический и социалистический, создания, процветания и развала Советского Союза, а также последующего создания Европейского Союза. Развитие художественной культуры в данных условиях протекало бурно, в сложном взаимодействии творческих направлений, их борьбе и поляризации, а также разнообразных стилевых синтезах, что в целом создаёт достаточно многоликую и сложную картину, требующую изучения и обобщения.

Среди авторов, рассматривающих процесс становления и развития советской школы фортепианного исполнительства, необходимо, прежде всего, назвать А. Алексеева, который, подытожив результаты собственных многочисленных исследований по проблеме становления фортепианного искусства, создал учебник (в трёх частях) для студентов-пианистов музыкальных вузов по курсу истории фортепианного искусства.

Также необходимо назвать музыковедческие исследования Г. Когана, посвящённые проблемам фортепианно-исполнительского искусства, в частности, проблеме интерпретации музыкальных произведений в её различных аспектах, пианизму Ф. Листа, Ф. Бузони, С. Рахманинова и

других мастеров фортепианного исполнительства, в том числе советских. Заслужой Г. Когана также является разработка и внедрение в консерватории курса истории и теории пианизма.

Исследованию различных аспектов фортепианного исполнительства посвящены также работы Л. Баренбойма, А. Гольденвейзера, Е. Либермана Я. Мильштейна, Г. Нейгауза, Л. Николаева и других музыковедов. Таким образом, существует множество работ, посвящённых истории развития фортепианного искусства XX века, проблемам интерпретации музыкального образа, формированию исполнительского мастерства пианиста и методические модели подготовки юного пианиста. Однако отсутствуют исследования, в которых обобщается становление и развитие советской школы фортепианного исполнительства. Поэтому целью нашей статьи является описание периодов развития советской школы фортепианного исполнительства и анализ её основополагающих принципов, которые коренятся в русском фортепианном искусстве начала XX века.

Развитие фортепианного искусства в XX веке происходит в русле обновления господствовавших традиций: обновляется пианистическая манера исполнения, репертуар, характер преподавания игры на инструменте. Подобные изменения, отмечает А. Алексеев, осуществляются в три этапа: первый этап (1890 г.г.- начало XX века) – период, в течение которого обозначаются творческие тенденции, получившие своё развитие в последующие десятилетия. Второй этап развития фортепианного искусства (период после первой мировой войны, Октябрьской революции – до второй мировой и Великой Отечественной войны) – является временем коренных изменений в экономической, общественно-политической жизни и, соответственно, в эстетических воззрениях. Третий этап становления фортепианного искусства XX века наступает после Великой Отечественной войны [1, с. 5].

Таким образом, в соответствии с периодизацией развития фортепианного искусства XX века, составленной А. Алексеевым, можно в соответствии с историческим временем существования Советского Союза выделить два этапа развития советской школы фортепианного исполнительства. Первый период – 20-х – 40-х годов (период между Октябрьской революцией – до Великой Отечественной войны, период образования Советского Союза). Это период поиска и формирования основных положений (эстетических, музыкально-теоретических, исполнительских, педагогических, организационных и др.) советской школы фортепианного исполнительства. Второй период – 50-е – 90-е годы XX столетия (период после окончания Великой Отечественной войны до 1990-х г.г. – времени распада Советского Союза) – период расцвета советской фортепианной школы, подкреплённый многочисленными победами на международных конкурсах советских пианистов, их гастролей по всему миру, создания и востребованности результативных методик фортепианного обучения, как маленьких детей, так и исполнителей, расширения и обновления фортепианного репертуара благодаря творчеству советских композиторов-пианистов. Тенденции обновления, возникающие в композиторском творчестве, постепенно переходили в репертуар пианистов, вызывая соответствующие изменения в стилистике фортепианного искусства, а также стимулируя педагогические поиски в фортепианной педагогике, искавшей методические пути решения новых художественных задач.

Фундаментом советской школы фортепианного исполнительства стали идеи и опыт школы русского фортепианного исполнительства конца XIX (1890 г.г.) - начала XX века. Среди мастеров пианизма начала XX века можно назвать таких учеников и последователей Ф. Листа, как Э. д'Альбер, А. Рейзенауэр, С. Менгер, В. Тиманова, а также М. Розенталь, А. Фридхейм, Ф. Лемонд и др. На мировых

концертных эстрадах была также представлена плеяда воспитанников Т. Лешетицкого, среди которых – А. Шнабель, И. Падеревский, А. Есипова, И. Фридман, О. Габрилович, М. Гамбург, А. Браиловский.

Для начала XX века был характерен такой тип исполнителя, как виртуоз-композитор, который постепенно вытесняется новым исполнительским типом – виртуоз-интерпретатор. Многие из пианистов, творивших на рубеже столетий, сами писали музыку, а также пользовались известностью как композиторы, однако исполняли, в основном, сочинения других авторов. Поэтому характерной исполнительской тенденцией рубежа веков стало свободное отношение к тексту сочинения, граничащая с произволом трактовка авторских оттенков исполнения.

Безусловно, многое в этом искусстве сегодня представляется устаревшим и поверхностным, однако, в некоторых отношениях записи игры пианистов того времени привлекают высоким артистизмом, ярким личностным началом и полной виртуозной свободой [1, с.7].

Важнейшей составляющей обновления фортепианного искусства XX века была русская фортепианная школа (наряду со странами романской культуры). Русское искусство было представлено тремя фортепианными школами: петербургской (Петербургская консерватория), московской (Московская консерватория) и позже - киевской (Киевская консерватория).

Обучение пианистов в Петербургской и Московской консерватории ещё со времени их основания находилось на высоком уровне, на который повлияло искусство братьев Рубинштейнов, воплотивших эстетические идеи отечественной художественной культуры периода общественного подъёма 1860-х годов. Также расцвету русской пианистической школы способствовали и другие исполнители, преподававшие в консерватории и создавшие в своих классах подлинно творческую атмосферу.

Петербургскую фортепианную школу формировали такие выдающиеся исполнители и педагоги, как София Ментер (ученица Таузига и Листа), Луи Брассен (ученик И. Мошелеса), Теодор Лешетицкий (продолжатель традиций школы К. Черни), ставший создателем собственного направления в фортепианной педагогике. Педагогические принципы своего учителя, Т. Лешетицкого, в Петербургской консерватории разрабатывали А. Есипова, С. Малозёмов, К. К. Фан-Арк. Подчеркнём, что в развитии музыкальной культуры Киева большую роль сыграл ученик Т. Лешетицкого – В. Пухальский, воспитавший известных музыкантов – Владимира Горовица (который также учился у Ф. Blumenфельда), Б. Яворского, К. Михайлова и других.

Московская фортепианная школа также представлена именами крупных музыкантов и известных пианистов, среди которых: Александр Зилоти (1863-1945), являющийся учеником Н. Рубинштейна и Ф. Листа. Среди известнейших учеников А. Зилоти необходимо назвать С. Рахманинова.

Около двадцати лет в Московской консерватории преподавал Павел Пабст (1854-1897), представляющий венскую пианистическую традицию, и считавшийся превосходным интерпретатором Р. Шумана и Ф. Листа. Многие ученики П. Пабста стали впоследствии педагогами Московской консерватории: К. Игумнов, А. Гольденвейзер (учились также у А. Зилоти), А. Гедике, К. Кипп, А. Островская, С. Ляпунов (композитор, учившийся также по классу фортепиано) [1, с. 68].

Расцвет Московской консерватории, коснувшийся и подготовки учащихся фортепианных классов, связан с исполнительской и педагогической деятельностью Василия Сафонова (1852-1918). Так, в воспоминаниях о своём учителе, профессор Ленинградской консерватории Л. Николаев писал: «... Сафонов – один из самых одарённых музыкантов, с которыми мне приходилось встречаться. ... Он был первоклассным дирижером, отличным пианистом, совершенно

исключительным педагогом и вообще прирождённым всеобъемлющим музыкантом, чувствовавшим себя в одинаковой мере дома в любой отрасли музыкального искусства» [2, с. 109]. Доскональное знание пианистической специфики, а также дирижерское слышание музыки, отмечал А. Гольденвейзер, плодотворно сказывались на работе А. Сафонова с учениками-пианистами, способствуя их всестороннему музыкальному развитию и выработке широкого взгляда на искусство фортепианного исполнения [3].

Среди основополагающих педагогических принципов В. Сафонова был принцип воспитания учащихся на высокохудожественном репертуаре. Так, например, работая с учениками, известный музыкант обращался, прежде всего, к инвенциям И. Баха, сонатам В. Моцарта этюда К. Черни и другие «лёгким» произведениям. На данном материале В. Сафонов воспитывал у учеников умение владеть элементами музыкальной речи и оттачивал исполнение до возможного уровня художественного совершенства, что впоследствии благотворно сказывалось на изучении самых сложных произведений фортепианной литературы.

Методическая модель В. Сафонова базировалась на таких принципах, как: индивидуальный подход к ученику (например, А. Гедике отмечал свойство учителя стимулировать творческую инициативу ученика), органичное сочетание элементов старой и новой фортепианных методик, осознанный процесс работа над пианистической техникой (развитие техники на материале этюдов и путём построения аналогий между техническими приёмами и художественными образами).

Необходимость обобщения своего практического опыта работы над техникой привела В. Сафонова к созданию учебно-методического пособия «Новая формула. Мысли для учащихся и учащихся на фортепиано» (1916 г.) Упражнения, представленные в «Новой формуле», построены таким образом, что, отмечает в предисловии автор, их «невозможно играть

механически, ибо упражнения эти суть не только упражнения *пальцев*, но одновременно и упражнения *мозга*. Это своего рода *телеграф между мозгом и кончиками пальцев*, требующий от играющего *полного сосредоточения*» [Цит. по: 1, с. 70].

Следует отметить получившую развитие в «Новой технике» проблему «умственной» техники, намеченную ещё пианистами XIX века, в основном Ф. Листом. Например, В. Сафонов советует разучивать трудные места вначале без инструмента и «только тогда, когда пассаж совершенно ясно будет запечатлён в памяти *посредством чтения*, приступать к игре его *на память* на клавиатуре» [Цит. по: 1, с. 70]. Очевидно, что «Новая формула» представляет собой важную веху в развитии теории и практики фортепианного исполнительства.

Таким образом, влияние В. Сафонова на развитие фортепианной педагогики велико. Основываясь на передовых традициях, сложившихся в первых русских консерваториях и западноевропейской исполнительской педагогике (линия Мошелес – Брассен), В. Сафонов создал собственную методическую модель, базирующуюся на прогрессивных идеях в области музыкальной педагогики и творческому подходу к решению важнейших проблем воспитания и обучения пианиста. Методическая модель В. Сафонова является актуальной и сегодня, но, к сожалению, она недостаточно используется в практике фортепианного обучения.

Среди учеников В. Сафонова необходимо назвать: А. Скрябина и Н. Метнера (начинал учёбу у Пабста), которые в течение некоторого времени вели фортепианные классы в Московской консерватории; Л. Николаева, являвшегося ведущим педагогом-пианистом Ленинградской консерватории; известных педагогов и пианистов И. Левина, Г. Беклемишева, Е. Бекман-Щербину, Ю. Иссерлис, Ф. Кенемана (долгое время аккомпанирующего Ф. Шаляпину), сестёр Елену и Евгению Гнесиных. В классе камерного ансамбля у В. Сафонова учились в будущем крупнейшие педагоги Московской консерватории

К. Игумнов и А. Гольденвейзер. Ученики В. Сафонова, преподающие за границей и продолжающие его педагогические традиции, - И. Левин и Р. Левин стали видными педагогами Джульярдской школы в Нью-Йорке (ученики Р. Левиной – В. Клиберн, Д. Поллак, Дж. Браунинг, М. Дихтер) [1, с. 70- 71].

Следует отметить, что благоприятная атмосфера, сложившаяся для воспитания пианистов в музыкальных учебных заведениях России, способствовала формированию интереса к фортепианному искусству у молодых композиторов. В частности, среди композиторов-пианистов данного периода следует назвать: С. Ляпунова (концертирующий пианист, вёл класс специального фортепиано в Петербургской консерватории); А. Лядова (пианист камерного плана, разработавший в своём композиторском творчестве русскую фортепианную миниатюру – прелюдии, этюды, вальсы, мазурки); Н. Метнера (обновивший тематизм и жанры музыкального творчества, продолживший тенденцию психологизации и обновлению сонатной формы); С. Рахманинова (композиторской и исполнительской деятельностью внёс выдающийся вклад в музыкальную культуру, создав и «озвучив» самобытные художественные произведения, благодаря чему они оказывают на слушателей особенно сильное воздействие). Зрелый стиль композитора является универсальным обобщением завоеваний эпохи романтизма. Рахманиновский стиль представляет собой индивидуально неповторимый творческий синтез, в котором сочетаются воедино фресково-оркестральная манера письма и *martellato* Ф. Листа, «мелодическая» виртуозность и обертоновая, специфически фортепианная красочность сочинений Ф. Шопена, распевность мелоса и эпический размах музыки русских авторов [1, с. 95].

Историческое значение деятельности Рахманинова-пианиста заключается в том, что им обобщены высокие традиции мирового романтического исполнительства и даны

импульсы для развития пианистического искусства последующего времени. Наиболее четко данные новации проявились в динамизации исполнительских средств выразительности, особенно ритма. Динамизация выразительных средств пианизма С. Рахманинова связана с общей направленностью его искусства, сформировавшегося в предреволюционный период. С. Рахманинов выявил себя как несравненный интерпретатор драматических, трагедийных образов, его искусство воплотило стремления человека к свету, несокрушимую мощь человеческого духа в борьбе с ударами судьбы.

К анализируемому периоду относится также творчество композитора-пианиста А. Скрябина, тончайшего знатока фортепиано, сконцентрировавшего своего творческие искания в области фортепианной музыки. Исполнительская манера А. Скрябина отличалась тонкостью фразировки и богатством звуковых оттенков. В процессе исполнения собственных произведений у А. Скрябина выработалась особая «техника нервов», которая обеспечивает возможность ярко воспроизводить образы полётности, огневой стихии, экстаза. Такая виртуозность органично дополняла облик Скрябина-исполнителя, пианиста нового, символично-экстатического типа [1, с. 112].

Таким образом, проведенный анализ развития русской пианистической школы конца XIX – начала XX столетия показал, что философские, искусствоведческие, педагогические и исполнительские принципы, лежащие в её основе, получили своё теоретическое и практическое продолжение в советской школе фортепианного исполнительства. Большое количество музыкантов-исполнителей, педагогов, музыкальных критиков, воспитанных русской фортепианной школой, впоследствии стали ведущими исполнителями-педагогами и учеными советской фортепианной школы. Поэтому дальнейшего исследования требует анализ и обобщение теоретико-

методологических основ становления советской школы фортепианного исполнительства.

Литература

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства /А. Д. Алексеев. – Ч. 3. – М. : Музыка, 1982. – 286 с. **2. Равичер Я.** Василий Ильич Сафонов / Я. Равичер. – М. : Музыка, 1959. – 169 с. **3. А. Б. Гольденвейзер** : Статьи, материалы, воспоминания : [Сост. и общ. ред. Д. Д. Благого]. – М. : Музыка, 1969. – 256 с.



Образцы тезисов по теме магистерского исследования

Чжан Цзини

СТРУКТУРА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Деятельность учителя музыки представляет собой синтез педагогической и музыкальной деятельности и может быть охарактеризована как целостная система, все элементы которой находятся во взаимосвязях между собой, с другими объектами и с окружающей средой. Содержанием музыкально-педагогической деятельности учителя является осмысленный и переработанный социально-культурный опыт, выражающийся в профессиональной компетентности и методической оснащённости. Овладение содержанием музыкально-педагогической деятельности будущим учителем музыки не сводится к знанию предмета, а включает в себя усвоение суммы философских, социокультурных, психолого-педагогических идей, умение их трансформировать относительно специфики профессии.

Таким образом, выступая как одна из сфер общечеловеческой деятельности, профессиональная деятельность учителя музыки соединяет в себе педагогическую, музыковедческую, исполнительскую, хормейстерскую,

лекторскую, исследовательскую и другие виды деятельности. Каждый из названных видов требует своего комплекса знаний, навыков и умений, однако в целостной музыкально-педагогической деятельности они специфически проявляются в ряде компонентов, которые, являясь свойственными любой педагогической специальности, находят в работе педагога-музыканта своё специфическое преломление.

Музыкально-педагогическая деятельность учителя включает такие компоненты, как конструирующий и организационный, ценностный, деятельностный, информационный, коммуникативный, интеллектуальный, эмоциональный, исследовательский, специальный музыкальный (Л. Арчажникова) [1].

Конструирующий и организационный компоненты связаны с целенаправленными действиями учителя музыки по проектированию и организации учебной и внеучебной музыкальной деятельности школьников.

Ценностный компонент связан с формированием у школьников ценностных ориентаций, деятельностью учителя, направленной на воспитание музыкальной культуры, высокого уровня художественного вкуса, эстетического отношения школьников.

Деятельностный компонент связан с организацией музыкально-педагогической деятельности самого учителя, направленной на развитие музыкальных способностей школьников средствами активной творческой деятельности, организации и контроле самостоятельной творческой деятельности учащихся, как в учебном процессе, так и процессе внеучебной деятельности, участия в различных социокультурных проектах.

Информационный компонент музыкально-педагогической деятельности учителя направлен на формирование когнитивной составляющей музыкальной деятельности школьников и включает знание учителем

основных принципов, методов, педагогических технологий преподавания искусства в школе, владение словом, исполнительской культурой, методикой организации внеучебной деятельности школьников.

Коммуникативный компонент связан с музыкально-педагогической деятельностью учителя, направленной на установление отношений со школьным коллективом, конкретными учащимися, родителями и коллегами по работе. Коммуникативный компонент основывается на знаниях учителем 1) особенностей психолого-педагогического и индивидуального развития школьников, 2) специфики воздействия различных жанров музыкального искусства на различную аудиторию (возрастные и социально-культурные характеристики), 3) психолого-педагогические особенности школьного возраста, 4) возможности и механизмы влияния музыкального искусства на эмоционально-ценностное и интеллектуальное развитие школьников.

Когнитивный компонент музыкально-педагогической деятельности учителя связан с повышением собственного интеллектуального уровня учителя и управлением мыслительной деятельностью школьников. Развитие данного компонента связано с приобретением учителем знаний в области методологии педагогики и психологии, а также области организации мыслительной деятельности, управления познавательными процессами школьников.

Эмоционально-ценностный компонент объединяет в себе как мировоззренческую характеристику личности самого учителя, так и его музыкально-педагогические качества. Этот компонент проявляется в деятельности учителя, связанной с его отношением к музыкальному искусству и через искусство к явлениям жизни, потребностью общения с прекрасным и способностью чутко и глубоко реагировать на наиболее яркие его проявления, а также желанием формировать подобные чувства у других людей; с непосредственным активным

участием учителя в музыкально-творческой деятельности и стремлением передать свои знания и умения школьникам, воспитывать у них стойкий интерес к музыкальному искусству.

Методологический компонент в структуре музыкально-педагогической деятельности учителя проявляется в действиях учителя, направленных на совершенствование учебного процесса и повышение уровня своего профессионального мастерства. Методологический компонент связан с анализом собственной музыкально-педагогической деятельности и обобщением опыта лучших учителей, внедрении передового педагогического опыта, применением и диагностированием эффективных методических приёмов и потребности в творческом педагогическом экспериментировании.

Специальный музыкальный компонент является многосоставным, так как характеризуется целостной системой сугубо профессиональных знаний, навыков и умений по дисциплинам трёх специальных циклов: историко-теоретического, дирижерско-хорового и инструментального.

Определяющее значение для интенсификации процесса подготовки будущего учителя к музыкально-педагогической деятельности, отмечает Л. Арчажникова, приобретают такие факторы, как, во-первых, знание будущим учителем педагогической теории, способность к выявлению закономерностей педагогического процесса, которое позволяет перейти в анализе и оценке педагогических явлений с эмпирического уровня на уровень теоретических обобщений. Теоретический поиск является основой творческой деятельности учителя, а также процесса конструирования и прогнозирования результатов педагогического процесса, поиска и проверки эффективных методик преподавания.

Во-вторых, отмечает учёная, необходим системно-структурный подход к содержанию обучения будущего учителя, предполагающий использование широких научных обобщений. Учебный материал должен концентрироваться вокруг ведущих

научных идей, что способствует не только активному восприятию и пониманию изученного, но и его прочному усвоению. В-третьих, отмечает Л. Арчажникова, необходимо целенаправленное привлечение будущих учителей к творческой исследовательской деятельности, которая стимулирует познавательную активность студента и вырабатывает потребность в самостоятельном решении практических задач [1, с.16–17].

Литература

1. Арчажникова Л. Г. Структура профессиональной деятельности учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе: сб. научн. трудов. – Ярославль : ЯГПИ им. К.Д.Ушинского, 1985. – С. 5 – 17.



Лю Ювей

СПЕЦИФИКА ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ «ПУТЬ К МУЗИЦИРОВАНИЮ»

Вторую половину XX века характеризуют интенсивные поиски ученых-практиков в различных областях музыкально-исполнительской педагогики, в частности, – области начального фортепианного обучения. Среди фортепианных школ для начинающих, которые формируются в середине – второй половине прошлого века, можно назвать фортепианные школы А. Артоболовской, Л. Баренбойма, Ф. Брянской и Н. Перуновой, Е. Гнесиной, Н. Кувшинникова, Ф. Лебенштейн (Германия), А. Николаева, В. Макарова, Р. Пейс (США), М. Соколова, П. Хайлбута (Швейцария), А. Хальма (Германия), Э. Чёвек (Венгрия) и других авторов. Разработанные различными авторами разнохарактерные фортепианные школы для начинающих служат основным материалом для изучения фортепианно-педагогической практики, позволяют обобщить методические принципы конкретного педагога либо методического направления в целом, сторонником которого

является педагог, конкретные практические пути, по которым педагог ведет ученика к овладению инструментом.

Фортепианную школу Л. Баренбойма, Ф. Брянской и Н. Перуновой «Путь к музицированию» можно охарактеризовать как новый тип фортепианной школы для начинающих, целью которой является целостного развития личности ребёнка в единстве его эмоциональной, интеллектуальной и музыкальной сторон. Поэтому роль педагога в данном контексте определяется, прежде всего, с позиций личностно-ориентированного обучения: учитель фортепиано как учитель-наставник, способствующий, прежде всего, социокультурному развитию ребёнка в процессе его музыкальной деятельности. «Только искусство, – отмечал известный музыкант-искусствовед Е. Фейнберг, – дополняя науки естественные и гуманитарные, проецируя весь мир человека, – ... может сообщить целостность восприятия мира современному человеку» [Цит. по: 1, с. 18].

«Путь к музицированию» является фортепианной школой для детей – младших школьников или старших дошкольников. Её главным отличием от других школ подобного типа является наличие не только учебного нотного материала, но и бесед с ребёнком о музыке, её выразительном языке, фортепианной игре, наличии заданий для чтения нот с листа, транспонирования, сочинения. Л. Баренбойм и его авторский коллектив, отказавшись от существующих форм композиции подобных фортепианных школ, – построении пособий по формально-логической или фортепианно-технической тематике, – структурируют свою школу в соответствии с особенностями эмоционального и интеллектуального познания ребёнком музыки и овладения им фортепианно-исполнительскими навыками. Ученые-практики считают, что на ранней стадии обучения игре на фортепиано с ребёнком должна проводиться комплексная работа, подчинённая единой цели, – осмысленному,

а, следовательно, выразительному *интонированию* (прежде всего – мелодии) [1, с. 285].

По мнению авторов анализируемой фортепианной школы для начинающих, – развитие способности ребёнка к выразительному музицированию является той основополагающей педагогической идеей и методическим принципом, на основе которого должны строиться все направления и виды работы с учеником в процессе начального фортепианного обучения. Именно в соответствии с этой идеей – развития способности детей к выразительному музицированию – авторами школы «Путь к музицированию» выделяются следующие направления методической работы с начинающими: обучение интонированию музыки (интонирование мелодий, обучение аккомпанементу, исполнение мелодий с аккомпанементом, исполнение разнохарактерных двух- и многоголосных пьес), развитие музыкального и музыкально-исполнительского мышления ребёнка (воспитание психологической исполнительской установки, организация осмысленных и целесообразных движений ребёнка), воспитание способности и желания вслушиваться в музыку и размышлять о ней, овладение элементарным навыком анализа музыкального произведения (композиционное строение музыкальных пьес), воспитание чувства ритма и овладение метроритмической записью, воспитание звуковысотного слуха и освоение звуковысотной записи, обучение подбору и транспонированию мелодий, обучение умению читать нотный текст, обучение музыкальному сочинительству (уже на начальном этапе фортепианного обучения).

Обучение детей интонированию музыки авторы фортепианной школы считают сверхзадачей, стоящей перед педагогом с первых уроков начального фортепианного обучения. Смысл этой педагогической сверхзадачи заключается, по мнению Л. Баренбойма, в том, чтобы научить ребёнка относиться к музыке как *выразительному искусству*, а не

последовательности звуков, которая подбирается на инструменте или прочитывается по нотам, и на основе которой воспитываются слуховые, метроритмические и фортепианно-технические навыки, а также приобретаются музыкально-теоретические сведения. При этом умение выразительно *интонировать* музыку (на начальном этапе обучения – прежде всего мелодию) предполагает умение передавать *характер* интерпретируемой музыки, а не «игру с оттенками» [1, с. 287]. Поэтому в школе «Путь к музицированию» большое внимание уделяется интонированию разнохарактерных мелодий. Например, даже простейшие песенки на двух ступенях («Петя-булочник», «Та, та, два кота», «Кукушка дразнит Катеньку» и др.) должны быть исполнены в определённом характере: ласковой, вежливой просьбы, шутовском характере, звонко и насмешливо и т. д. На самой начальной стадии фортепианного обучения, подчеркивает Л. Баренбойм, «важен не столько результат действий ребёнка и реально созданный им звуковой образ (хотя само по себе это весьма существенно!), сколько воспитание у ребёнка должной психологической установки: хочу и стремлюсь сыграть ласково, хочу и стремлюсь сыграть шутовски...» [1, с. 289].

Беседы педагога и ребёнка, сопровождающие работу над представленным в фортепианной школе музыкальным материалом, направлены на развитие у ученика навыка анализа музыкального произведения как одного из средств исполнительского воплощения конкретного музыкального образа. Такая беседа должна быть построена, прежде всего, в вопросительной форме и подводить ученика к пониманию средств музыкальной выразительности (например, выразительной роли интервалов, на которых строится конкретная мелодия, штрихов, влияние формы произведения на его характер, соотносённость аккомпанемента-сопровождения с характером исполняемой мелодии и др.). Очевидно, что подобные беседы об интонировании песенной мелодии

направлены на «осмысление-прочувствование» ребёнком средств музыкальной выразительности, анализ которых и их исполнительское воплощение развивают умение осмысленно и выразительно играть на фортепиано. В этой связи педагог также должен обращать внимание ребёнка на то, что фортепианные исполнительские приёмы своей амплитудой и жестикуюляционным характером по возможности должны соответствовать интонационно-образному строю исполняемой музыки. Постоянная забота педагога о данной стороне исполнения способствует формированию у ребёнка «слышащей руки».

Таким образом, основными задачами начального фортепианного обучения, реализуемыми в процессе овладения детьми фортепианной школой «Путь к музицированию», являются воспитание любви к музыке, комплексное развитие музыкальных способностей – чувства ритма, звуковысотного слуха, музыкального мышления ребёнка, формирование фортепианных умений, обучение нотной записи. Все виды музыкальной деятельности детей переплетаются друг с другом, а словесный текст и учебный материал учебно-методического пособия структурирован таким образом, чтобы ученик мог самостоятельно формулировать выводы, то есть обобщить изучаемый материал.

Безусловно, определяющая роль в процессе такого фортепианного обучения, построенного на принципах развивающего обучения, принадлежит учителю. Именно педагог, планируя работу с учеником, не должен забывать о её главной цели – многосторонности музыкально-исполнительского развития ребёнка, обеспечиваемым комплексным характером методической работы.

Литература

1. **Баренбойм Л.** Путь к музицированию. Исследование / Лев Аронович Баренбойм. – Л. : Советский композитор, 1979. – 352 с.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бурлачук Л. Ф.** Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Бурлачук, С. Морозов. – СПб. : Питер, 2003. – 324 с.
2. **Введение** в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. институтов / [Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлёв, В. К. Розов и др.; / под ред. В. И. Журавлева]. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
3. **Гласс Дж.** Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
4. **Давыдов В. П.** Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования: научно-методич. пособие / В. П. Давыдов. – М. : Академия ФСБ, 1997. – 231 с.
5. **Загвязинский В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. **Козловська І.** Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід: монографія / За ред. Ірини Козловської та Клаудюща Леніка. – Львів : Євросвіт, 2003. – 248 с.
7. **Кохановский В. П.** Философия и методология науки: учебник [для высших учебных заведений] / В. П. Кохановский. – Ростов н./Д. : Феникс, 1999. – 235 с.
8. **Краевский В. В.** Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во Сам ГПИ, 1994. – 165 с.
9. **Краевский В. В.** Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 3 – 10.
10. **Куревина О.** Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста / О. Куревина. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2003. – 176 с.

11. **Масол Л.** Художественное образование в Украине. Предметно-интегративный подход / Людмила Масол // Искусство в школе. – 2003. – № 1. – С. 85 – 87.

12. **Методика** навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / [Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна та ін.]. – Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.

13. **Методологическая** культура педагога-музыканта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др.]; под ред. Э. Б. Абдуллина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

14. **Методы** системного педагогического исследования : учеб. пособие / [Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др.]; под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

15. **Монозон Э. И.** Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие [для студ. пед. институтов] / Э. И. Монозон. – М. Просвещение, 1988. – 215 с.

16. **Нестерова Н. В.** Тестовый контроль знаний: технология формирования и структура / Н. В. Нестерова // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 81 – 94.

17. **Новое** педагогическое мышление : [сб. науч. работ / под ред. А. В. Петровского]. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с.

18. **Образцов П. И.** Методы и методология психолого-педагогического исследования / Павел Иванович Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с. – (Серия «Краткий курс»).

19. **Полонский В.М.** Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Просвещение, 1987. – 126 с.

20. **Просіна О. В.** Технології інтегрованого викладання предметів «Мистецтво» та «Художня культура» в загальноосвітній школі: навчально-метод. посібник / Ольга

Воломирівна Просіна. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2007. – 200 с.

21. **Селевко К.** Современные образовательные технологии: учеб. пособие / К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

22. **Хриков Є. М.** Методологічні засади дослідження проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи України в 1917 – 1930-ті рр. XX століття / Є. М. Хриков // Освіта Донбасу. – 2011. – № 1 (144). – С. 129 – 136.

23. **Хуторской А.** Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55 – 61.

24. **Юсов Б. П.** Современная концепция образовательной области „Искусство в школе” / Б. П. Юсов // Известия РАО. – 2001. – № 4. – С. 64 – 73.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. **Алексеев А. Д.** Творчество музыканта-исполнителя: На материале интерпретации выдающихся пианистов прошлого и настоящего / А. Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1991. – 104 с.

2. **Андреев Г. И.** В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформление результатов научной деятельности: учеб. пособие // Г. И. Андреев, С. А. Смирнов, В. А. Тихомиров. – М. : Финансы и статистика, 2004. – 272 с.

3. **Бонфельд М. Ш.** Введение в музыкознание: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Морис Шлемович Бонфельд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

4. **Брайнин В.** О музыкальном языке и музыкальном образовании: Вопросы художественной педагогики / В. Брайнин // Искусство в школе. – 1996. – № 1. – С. 55 – 57.

5. **Будко В. В.** Философия науки: учебное пособие / В. В. Будко. – Харьков : Консум, 2005. – 268 с.

6. **Волков Б. С.** Методология и методы психологического исследования: учеб. пособие для вузов // Б. С. Волков, Н. В. Волкова, А. В. Губанов; науч. ред. Б. С. Волков. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 352 с.

7. **Гольденвейзер А.** Об исполнительстве // Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. Воспоминания / Александр Гольденвейзер [сост. : М. Г. Соколов]. – М.: Музыка, 1965. – Вып.1. – С. 35 – 71.

8. **Додонов Б. И.** Компонентный анализ эмоционального содержания интересов, мечтаний и воспоминаний личности / Борис Игнатьевич Додонов // Вопросы психологи. – 1977. – № 2. – С. 145 –155.

9. **Должанский А. Н.** Краткий музыкальный словарь / А. Н. Должанский. – 6-е изд. – СПб.: Лань, 2003. – 448 с.

10. **Ефремова Н. Ф.** Современные тестовые технологии в образовании / Н. Ф. Ефремова. – М. : Логос, 2003. – 208 с.

11. **Из истории** музыкального воспитания: [хрестоматия / сост. : О. А. Апраксина]. – М.: Просвещение, 1990. – 206 с.

12. **Ингенкамп К.** Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; [пер. с нем.]. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

13. **Кабалевский Д.** Воспитание ума и сердца : [кн. для учителя] / Дмитрий Кабалевский. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

14. **Кабалевский Д. Б.** Как рассказывать детям о музыке? / Дмитрий Борисович Кабалевский. – [3-е изд., испр.]. – М. : Просвещение, 1989. – 191 с. – (Б-ка учителя музыки).

15. **Коган Г. М.** Парадоксы об исполнительстве // О музыке. Проблемы анализа / Григорий Михайлович Коган [сост. В.П. Бобровский, Г.Л. Головинский]. – М.: Сов. композитор, 1974. – С. 344 – 365.

16. **Коэн В.** Метод музыкальных зеркал (двигательные аналогии музыкального восприятия) / В. Коэн // Искусство в школе. – №4 – 5. – 1995. – С. 23 – 26.

17. **Левшина И. С.** Как воспринимается произведение искусства (Из опыта социологических исследований) / И. С. Левшина. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

18. **Лутошкин А. Н.** «Цветопись» как прием эмпирического изучения психологического климата коллектива / Александр Николаевич Лутошкин // Социально-психологический климат коллектива. – М. : Наука, 1979. – С. 162 – 175.

19. **Малышева Н.** В синтезе слова и музыки / Н. Малышева // Сов. музыка. – 1986. – №6. – С. 97 – 100.

20. **Мелик-Пашаев А.** Как оценивать художественное развитие ребенка? / А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 2002. - № 6. – С. 3 – 7.

21. **Методология** и методы социально-педагогических исследований / [Харченко С.Я., Кратинев Н.С., Чиж А.Н., Кратина В.А.] – Луганск : Альма-матер, 2001. – 212 с.

22. **Новиков Д. А.** Статистические методы в педагогических исследованиях / Д. А. Новиков. – М. : МЗ – Пресс, 2004. – 67 с.

23. **Педагогика:** педагогические теории, системы, технологии: учебник [для студентов] / под ред. С. Смирнова. – М. : Изд. Центр «Академия», 2000. – 512 с.

24. **Петрушин В.И.** Музыкальная психология: учеб. пособие [для студентов и преподавателей] / В. И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

25. **Подуровский В. М.** Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. М. Подуровский, Н. В. Суслова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

26. **Работа** по экспериментальной программе „К вершинам музыкального искусства” М.Красильниковой // Искусство в школе. – 2002. – № 6. – С. 50 – 83.

27. **Ражников В. Г.** Резервы музыкальной педагогики / В. Г. Ражников. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

28. **Ражников В. Г.** Структура художественного сознания с точки зрения музыкальной педагогики / В. Г. Ражников // Искусство и образование. – 1999. – №1. – С. 48 – 59.

29. **Скаткин М. Н.** Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 153 с.

30. **Смирнов С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2003. – 304 с.

31. **Сохор А.** Вопросы социологии и эстетики музыки / Арнольд Сохор [ред.-сост. М. Арановский]. – Л. : «Советский композитор» Ленингр. отд-ние, 1981. – Т. 2. – 1981. – 296 с.

32. **Тютюнникова Т. Э.** Программа, опередившая ребенка / Т. Э. Тютюнникова // Начальная школа. – 2000. – № 5. – С.115 –119.

33. **Хирсанова Е.** Артпедагогика в системе современного воспитания / Е. Хирсанова // Народное образование. – 2003. – № 7. – С.137 – 141.

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Библиографическое описание 51

Изложение результатов научного исследования 59, 60, 62

Интеграция 79, 80, 81, 82, 83

интеграция художественно-педагогическая 80

интеграционный подход 82

Интонационный подход 77

Исследование научное 22, 23

актуальность 25, 26

гипотеза 33, 34

задачи 31, 32, 33

методика проведения научного исследования 23

научная новизна, теоретическая и практическая значимость 39, 40, 41

объект 29, 30, 31

предмет 29, 30, 31

проблема 24

тема 25, 26

теоретико-методологическая основа 38, 41

цель 31, 32, 35

Компоненты научного аппарата исследования 24

Магистерская работа 68, 69, 118, 119

порядок защиты 68, 69

структура 118, 119

требования к содержанию исследовательского материала 62, 66, 118

Метод научный 48, 49, 50

Методы научного исследования 50

сравнительно-исторические 58, 59

теоретические 57

эмпирические 50

математической статистики 56

эксперимент 55

Методика 85

Методология

определение 14, 15, 20

методология науки 15

методология педагогики 16

методология педагогики художественного образования 19, 73

методологического знания структура 17

методологическое исследование 16
методологическая основа исследования 14
методологический анализ 74, 75
методологические принципы научного исследования 18
методологические требования 21
методологическое обеспечение 17
методологические принципы научного исследования 20

Направленность концептуальная 75
Научного познания признаки 23
Научный стиль 67

Педагогическая технология 84, 85
художественно-педагогические технологии 83, 86, 87
интегративные 86, 87, 88
интерактивные 86
игровые 89
проблемно-эвристические 87
суггестивные и терапевтические 90
технологии оценивания результатов художественного образования 91
Педагогического опыта обобщение 54, 55, 106

Рефлексия профессиональная 74, 75

Содержание и структура магистерской работы 118, 119
Сравнительно-исторический метод 58, 59
Структура методологического знания 17
Статья 107, 108

Тезисы 108
Теоретические методы исследования 57
интонационный 57, 77
парадигмально-педагогический 58
цивилизационный 58
сравнительно-исторические 58, 59
Технология 83, 84, 85, 86

Философия педагогики 16, 73

Художественно-педагогические технологии 83, 86, 87
интегративные 86, 87, 88

интерактивные 86
игровые 89
проблемно-эвристические 87
суггестивные и терапевтические 90
технологии оценивания результатов художественного образования 91

Эксперимент педагогический 55
Эмпирические методы исследования
анкетирование 54
беседа 53
изучение научной литературы и архивных материалов 51
изучение продуктов деятельности 54
обобщение передового педагогического опыта 54, 55, 106
наблюдение 53
опрос 54
Этичное отношение 71

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

Абдуллин Э. Б. 77
Асафьев Б. В. 57, 77
Барроу Р. 16
Бахтин М. М. 77, 78
Библер В. С. 78
Давыдов В. П. 32, 49, 50
Журавлёв И. К. 55
Загвязинский В. И. 33, 49, 50, 55, 78
Козловская И. 82
Кохановский В. П. 48, 50
Краевский В. В. 15, 16
Мамардашвили М. К. 77
Масол Л. М. 81, 83, 84, 86, 88
Моносзон Э. И. 49
Медушевский В. В. 14
Николаева Е. В. 57, 58
Образцов П. И. 16, 20, 23, 39, 50, 55, 70, 75
Просина О. В. 82, 83
Хрыков Е. Н. 17, 18
Юдин Э. Г. 17
Яворский Б. Л. 77

Навчально-методичне видання

ГОРБУЛІЧ Галина Валентинівна

Методологія наукового дослідження

Навчально-методичне видання для іноземних
магістрантів спеціальності
8.02020401 «Музичне мистецтво»

За редакцією автора
Комп'ютерний макет – Горбуліч Г. В.

Здано до складання Підписано до друку

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Умов. друк. арк. .
Наклад 100 прим. Зам. №..

Видавництво