

34
Н-144

На правах рукописи

НАДОЛИНСКАЯ ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ К ИГРОВОМУ
МОДЕЛИРОВАНИЮ ИНТЕГРАТИВНЫХ УРОКОВ МУЗЫКИ В
УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (музыка)

А в т о р е ф е р а т

**диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук**

Москва – 2008

Работа выполнена в Московском государственном гуманитарном университете им. М. А. Шолохова

- Научный консультант:** Заслуженный работник высшей школы РФ, доктор педагогических наук, профессор, Рапацкая Людмила Александровна, декан факультета культуры и музыкального искусства МГГУ им. М. А. Шолохова
- Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор, Бакляева Татьяна Ивановна, декан факультета народной художественной культуры и музейного дела Московского государственного университета культуры и искусства
- доктор педагогических наук, профессор Шербякова Анна Иосифовна, кафедра методологии и методики преподавания музыки, Московский государственный педагогический университет
- доктор педагогических наук, профессор Гончарук Алексей Юрьевич, кафедра культурологии и социокультурной деятельности, Российский государственный социальный университет
- Ведущая организация:** Государственное учреждение «Институт художественного образования» Российской академии образования

Защита состоится 3 декабря 2008г. в 14.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.136.06 при Московском государственном гуманитарном университете им. М. А. Шолохова по адресу: 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16/18.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова

Автореферат разослан «___» _____ 2008 г.

Ученый секретарь диссертационного совета



Н. Ф. Георгиев

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Модернизация музыкального образования школьников и повышение качества обучения в решающей степени зависят от подготовки будущего педагога-музыканта, сочетающего в себе компетентность, универсальность, инициативность. В настоящее время выполнение профессиональных функций требует от будущего педагога не только наличия системных знаний в области музыки и методики музыкального воспитания, но и в культуре, этики, религии, истории и других гуманитарных наук. Поэтому качество современного музыкального образования в школе зависит от обновления технологий обучения в системе высшего музыкально-педагогического образования.

Значительный опыт в становлении личности будущего педагога-музыканта, совершенствовании форм и методов его профессиональной подготовки отражают исследования О.А. Апраксиной, И.Ю. Алиева, Л.Г. Арчажниковой, Л.С. Майковской, Т.А. Колышевой, В.И. Муцмахера, Л.Л. Надировой, Ю.В. Степняка, А.В. Тороповой, Б.М. Целковникова, А.И. Щербаковой, В.Л. Яконюка. Существенную роль в развитии теоретико-методологических основ музыкально-педагогической науки сыграли работы Э.Б. Абдуллина, Т.И. Баклановой, О.П. Радыновой, Л.А. Рапацкой, Г.П. Стуловой, Р.А. Тельчаровой, Г.М. Цыпина и др. Между тем теория и практика профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта свидетельствуют, что многие вопросы музыкально-педагогического образования остаются не разработанными. В их числе – проблема подготовки студентов к игровому моделированию интегративного урока музыки, являющегося в настоящее время одной из наиболее активно развивающихся форм музыкального образования школьников.

Исследователи разных областей науки относят игру к величайшему изобретению людей, оценивая ее богатейший воспитательный потенциал, исторически заложенный многовековой народной мудростью. Использование игры как универсального средства воспитания имеет давние традиции в опыте зарубежной и отечественной педагогики. Историко-педагогическое изучение этих традиций, в частности применение театрализованной игры (драматизации) не только в школе, но и в профессиональной подготовке педагога-музыканта, может стать важным источником и средством обогащения форм и методов высшего музыкально-педагогического образования.

Вопрос о важности игры в образовании рассматривался в ряде диссертаций, монографий и статей, посвященных общим и частным проблемам методики обучения. Методологические и психолого-педагогические особенности игры исследованы в работах Н.П. Аникеевой, Ю.П. Азарова, А.В. Антохиной, Ф.Н. Блехер, В.Я. Воронова, О.С. Газмана, Р.И. Жуковской, М.В. Кларина, Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко, С.А. Смирнова, С.А. Шмакова, Г.П. Щедровицкого, Д.Б. Эльконина, И.В. Юстуса, М.Г. Яновской и других ученых, ко-

торые раскрыли сущность данного понятия, определили структуру различных игр и их классификацию. Между тем специфика, функции, технология театрализованной игры (драматизации) – феномена, имеющего как культурологическое, воспитательное, образовательное, так и этико-эстетическое значение, в содержании высшего музыкального образования разработаны явно недостаточно. Художественно-игровая деятельность используется в учебном процессе, как правило, не целенаправленно и оценивается педагогами-музыкантами преимущественно, как средство эмоционально-образной разрядки.

Вместе с тем, исходя из фундаментальных положений теории игрового моделирования, можно утверждать, что театрализованная игра приобретает общенаучный статус источника и средства формирования культуры и рефлексии ребенка, является особым методом приобщения учащихся различных возрастных групп к художественно-поисковой деятельности на интегративных уроках музыки.

Игровое моделирование в нашем исследовании выступает в качестве:

- средства формирования художественно-игровой деятельности как компонента профессионального мастерства будущего педагога-музыканта;
- универсального метода художественно-творческого развития школьников, применимого на предметах художественного цикла (музыка, мировая художественная культура и др.);
- формы интегративного урока музыки.

Интегративный урок музыки – это игровая модель, основанная на взаимосвязи музыкального и театрального искусства, с привлечением изобразительного, хореографического и литературного искусств, а также видов и форм полихудожественной деятельности младших школьников, которая представляет собой целостное художественно-педагогическое произведение. При определении театрализованной игры (драматизации) как модели интегративного урока музыки мы исходим из положения А.В. Антюхиной о том, что игра в процессе познания применима универсально, от модели бытия Вселенной до воспроизведения в игре многообразных видов социальной практики, в том числе и в сфере музыкальной педагогики. Игровая форма занятий создается педагогом-музыкантом при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к художественно-творческой деятельности.

Для реализации комплекса художественно-образовательных задач на интегративном уроке музыки преподаватель должен уметь выделять в нем художественно-педагогическую идею, которая создает творческую, игровую атмосферу и пронизывает все виды музыкальной деятельности, продвигает педагога и учащихся к личностному, социально-значимому результату и обеспечивает процесс художественно-творческого развития, выводя каждый его момент на уровень общечеловеческих ценностей.

Опыт проведения уроков данного типа показывает, что художественно-творческое развитие младших школьников требует от педагога-музыканта овладения новыми – игровыми технологиями, основанными на взаимодействии разных видов искусств. Интегративные уроки музыки, разнообразные формы внеклассной и внешкольной работы, уроки мировой художественной культуры, факультативные занятия по искусству ориентируют преподавателя музыки на интегративный подход в освоении музыкального искусства в школе. Эффективность организации интегративных уроков, а также внеклассных и внешкольных мероприятий зависит:

- от учета психофизиологических и индивидуальных особенностей, творческого воображения и мышления учащихся;
- от игрового стиля руководства и артистизма педагога-музыканта;
- от уровня художественно-творческого и музыкального развития учащихся конкретного класса;
- от установления диалогического игрового общения между педагогом-музыкантом и учащимися.

Внедрение игрового моделирования в образовательный процесс начальной школы зависит от профессионального мастерства и компетентности преподавателя, мотивационной готовности к овладению игровыми технологиями. Поэтому обязательным профессиональным требованием к будущему педагогу-музыканту становится владение *педагогической игротехникой*, способствующей развитию умений управлять своим психофизическим аппаратом, навыков игрового взаимодействия и режиссерского мизансценирования элементов или целостного интегративного урока музыки.

Современный уровень развития педагогической науки позволяет утверждать, что исследование проблемы формирования художественно-игровой деятельности студентов-музыкантов предопределяется интеграцией теории игрового моделирования с технологиями театральной педагогики. Выявление закономерностей и методов формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов-музыкантов зависит от научных предпосылок, позволяющих интерпретировать категорию «художественно-игровая деятельность» в контексте музыкальной педагогики высшей школы.

Анализ научной литературы показал, что эти предпосылки имеют междисциплинарный характер и обусловлены как общепедагогическими установками, так и научными представлениями о феномене игры и художественно-игровой деятельности, сложившимися в философии и культурологии (В.В. Розин, А.А. Тахо-Годи, Н.А. Хренов, Й. Хейзинга), психологии и педагогике (Л.С. Выготский, И.И. Фришман, С.А. Шмаков, Д.Б. Эльконин), музыкознании и методике преподавания музыки (Э.Б. Абдуллин, Л.А. Баренбойм, Л.А. Безбородова, Л.Г. Дмитриева, Д.Б. Кабалевский, И.В. Кадобнова, И.В. Кошмина, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская, Е.П. Кабкова, Н.А. Терентьева, В.О. Усачева, В.А. Школяр, Л.В. Школяр, Г.М. Цыпин), театральной педагогике

(К.С. Станиславский, М.А. Чехов, Н.Н. Евреинов, П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов). На характер педагогической интерпретации художественно-игровой деятельности оказывают влияние научные разработки, обобщающие особенности функционирования музыки в системе искусств, к которым относятся, прежде всего, концепция художественно-педагогической деятельности и художественной культуры как профессионально значимого качества учителя музыки Л.А. Рапацкой. Согласно этой теории целостность художественно-педагогической деятельности детерминирована ее содержательной, морфологической и личностной сущностью.

Художественно-игровая деятельность – научная категория, область применения которой охватывает разные области человеческой жизни: искусство, науку, образование, досуг. В теории высшего музыкально-педагогического образования данная категория может быть проанализирована в нескольких аспектах. Во-первых, художественно-игровую деятельность следует рассматривать как важный компонент профессиональной деятельности, сложный по содержанию и структуре. Во-вторых, формирование творческой личности педагога-музыканта в художественно-игровой среде, формы и методы изучения данного компонента профессиональной деятельности отражают специфику феномена театрализованной игры, которая вытекает из музыкальной и театральной педагогики в их синтезе.

Среди педагогических исследований мало работ, в которых зафиксировано само понятие «художественно-игровая деятельность». Авторы кандидатских и докторских диссертаций обращают внимание на отдельные стороны игровой деятельности студентов (А.В. Антюхина, Р.С. Алпатова, В.Л. Борзенков, А.А. Вербицкий, А.И. Тимонин, Н.Ш. Тучашвили, С.А. Шмаков). Вместе с тем педагогическая интерпретация художественно-игровой деятельности будущего учителя музыки предполагает культурологический подход, при котором художественно-игровая деятельность рассматривается как феномен человеческой деятельности, специфика которой обусловлена закономерностями функционирования разных видов искусств. Следовательно, многофункциональный характер художественно-игровой деятельности, условия и формы проведения театрализованной игры (драматизации), ориентация будущего педагога-музыканта на интегративный подход в обучении музыке в начальной школе требуют специальной подготовки в условиях вуза и апробации в ходе педагогической практики.

Все сказанное позволяет сформулировать *проблему исследования*. Она заключается в том, чтобы обосновать пути преодоления противоречий, сложившихся между теорией, практикой высшего музыкально-педагогического образования и требованиями, предъявляемыми к педагогу-музыканту в современной образовательной школе. Решение данной проблемы предопределяется необходимостью:

- ввести в научный оборот музыкальной педагогики высшей школы категории «игровое моделирование», «художественно-игровая деятельность»;
- интерпретировать феномен художественно-игровой деятельности в содержании высшего музыкально-педагогического образования;
- раскрыть и проанализировать интегративные формы и методы музыкального образования, способствующие становлению художественно-игровой деятельности как компонента профессионального мастерства будущих педагогов-музыкантов.

Актуальность избранной темы, ее практическая необходимость и теоретическая значимость определили **цель исследования** – разработать теоретические и методические основы подготовки педагогов-музыкантов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в общеобразовательных учреждениях, обосновать педагогические условия и методы, способствующие накоплению опыта художественно-игровой деятельности специалиста, проверить эффективность формирования профессионально значимых качеств личности в опытно-экспериментальной работе в вузе.

В основе *концепции* исследования лежит положение о коренном переосмыслении фундаментальной проблемы подготовки педагога-музыканта к игровому моделированию уроков музыки в начальной школе. позволяющей приобрести, расширить инновационный практический опыт на основе интегрированного подхода к процессу освоения науки, культуры, искусства и музыкального образования. Художественно-игровая деятельность является важной имманентной характеристикой личности и профессиональной деятельности современного педагога-музыки, необходимость формирования и совершенствования которой обуславливается актуальным уровнем социокультурных и педагогических требований к музыкально-педагогическому образованию; значительным усилением роли творческого начала в обучении и преподавании; расширением профессиональных функций и позиций педагога-музыканта; ориентацией теории и практики музыкального образования на гуманизацию образовательного процесса, при которых творческое взаимодействие между учителем и учащимися осуществляется в координатах общечеловеческих ценностей.

Организация исследуемого процесса опирается на специальные, исходящие из специфики художественно-игровой деятельности, принципы (взаимосвязи мотивационного, содержательного и художественно-исполнительского компонентов, творческой направленности обучения, учета специфики профессиональной деятельности педагога-музыканта и индивидуальных качеств его личности), которые помогают связать в единое целое теоретические представления об игровом моделировании как новом методологическом подходе к организации высшего музыкально-педагогического образования.

Дидактическими предпосылками игрового моделирования интегративных уроков музыки выступают художественно-игровая среда и игровые технологии, посредством которых осуществляется взаимодействие разных видов искусств и

взаимосвязь объективных и субъективных факторов, способствующих сотворческому развитию педагога-музыканта и учащихся. Художественно-игровая среда в музыкальном образовании младших школьников – это окружение, учебное по цели и содержанию, но игровое по форме, способствующее развитию их многосторонних художественных способностей, творческого воображения и мышления, артистизма и эмпатии. Целостная структура художественно-игровой среды, состоящая из методологического, педагогического и технологического блоков, включает предметно-пространственное окружение, эстетические и художественные ценности, идеалы, потребности, а также игровую атмосферу процесса обучения, возникающую в театрализованной игре (драматизации).

Готовность педагога-музыканта к игровому моделированию интегративных уроков в начальной школе трактуется нами как целостное личностное образование, соединяющее в себе мотивационно-ценностный, логико-содержательный и художественно-операциональный компоненты. Она может быть структурирована, во-первых, как наличие у педагога-музыканта личностных свойств, профессионально-педагогических и художественно-сценических умений и навыков, во-вторых, как способность педагога к игровому общению с учащимися на интегративных уроках музыки в начальной школе. Базовой характеристикой исследуемой подготовки является педагогическая игротехника. В нее включается определенный комплекс художественно-сценических умений и навыков (экспрессивного самовыражения, саморегуляции психической деятельности, создания и осуществления художественно-игровых форм музыкальной деятельности), умения, связанные с владением психофизического аппарата, эмпатией и артистизмом, культурой речи и творческим воображением педагога-музыканта, с конструированием художественно-творческого процесса и навыками режиссерского мизансценирования.

Процесс подготовки будущих педагогов к игровому моделированию интегративных уроков в системе высшего музыкально-педагогического образования связан с созданием оптимальных педагогических условий, к которым относятся:

- постижение феномена театрализованной игры (драматизации), которая выступает универсальной формой художественно-игровой деятельности, является специфической – игровой моделью интегративного урока музыки и удовлетворяет художественные интересы и потребности учащихся, активно влияя на развитие их многосторонних способностей;
- осознание значимости художественно-игровой деятельности, специфика которой определена созданием в музыкально-образовательном процессе таких творческих связей и отношений, которые в наибольшей мере отвечают особенностям музыкального искусства и способам интегрированного освоения искусства;

- понимание особенностей взаимодействия театральной и музыкальной педагогики, направленного на формирование педагогической игротехники будущего специалиста, его индивидуального стиля и профессионально-педагогического игрового общения со школьниками, которое выступает способом организации совместной художественно-творческой деятельности педагога и учащихся.

Основным содержанием подготовки будущего педагога к игровому моделированию интегративных уроков музыки в профессиональном обучении образовании определяется следующее:

- изучение теоретических вопросов, связанных с представлениями о технологиях игрового моделирования и специфике взаимодействия различных видов искусств, трактовкой интегративного урока музыки как целостного педагогического явления, творческая атмосфера которого создается при помощи контрастных по характеру художественных произведений и своеобразным сочетанием видов художественной и музыкально-творческой деятельности;

- изучение специфики и многофункционального характера художественно-игровой деятельности, которая является неотъемлемой составной частью целостного профессионально-педагогического мастерства педагога-музыканта и выступает как самостоятельная система с определенной структурой и задачами;

- ценностное обогащение мотивационной сферы художественно-игровой деятельности педагога-музыканта, позволяющее сформулировать ряд новых требований к профессиональной деятельности, определяющих как углубление содержания музыкально-педагогического образования на основе междисциплинарного культурологического подхода, так и многовариантность применения полученных в процессе профессионального образования знаний и умений на операциональном уровне.

Объект исследования – целостный процесс профессиональной подготовки педагога-музыканта в системе высшего музыкально-педагогического образования.

Предмет исследования – содержание, формы и методы подготовки педагогов-музыкантов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в начальной школе.

Гипотеза исследования вытекает из предположения о том, что эффективность подготовки педагогов-музыкантов к игровому моделированию интегративных уроков музыки и накопление опыта художественно-игровой деятельности, на основе которого осознается ценностный смысл профессии, будет значительно повышена при следующих условиях:

– отражении концепции игрового моделирования и компонентов художественно-игровой деятельности педагога-музыканта в содержании профессионального образования, расширении и углублении способов интегрированного освоения музыки;

– выявлении в структуре исследуемой подготовки будущих педагогов тесно взаимосвязанных между собой компонентов: мотивационно-ценностного, логико-содержательного и художественно-операционального, соответственно предусматривающих:

– приобретение специальных знаний и представлений о теории игрового моделирования, основанной на интеграции разных видов искусств и ориентированной на сотворческое развитие педагога и учащихся в художественно-игровой среде, организацию полихудожественной деятельности учащихся в разных игровых формах;

– понимание сущности и особенностей функционирования художественно-игровой деятельности, формирующей особый вид профессионально-личностного игрового творчества преподавателя, направленного на осмысление и оценку художественно-педагогической действительности и специфики игрового взаимодействия с учащимися;

– формирование у будущих педагогов личностно-ценностного отношения к художественно-игровой деятельности, потребности к самосовершенствованию педагогической игротехники, способствующей развитию художественно-сценических и коммуникативных умений, навыков режиссерского мизансценирования элементов или целостного интегративного урока музыки;

– овладение технологиями игрового моделирования с целью накопления опыта художественно-игровой деятельности, способствующей творческому познанию и преобразованию педагогами-музыкантами интегративных форм музыкального образования в будущей самостоятельной работе.

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

1. Охарактеризовать сущность, специфику и условия применения театрализованной игры (драматизации) игры как культурологического и социального феномена и модели художественно-игровой деятельности в истории культуры и педагогики.

2. Выявить сущность ключевых понятий исследования, таких как «игровое моделирование», «игровая модель», «театрализованная игра (драматизация)», «интегративный урок музыки», «художественно-игровая деятельность».

3. Обосновать дидактические предпосылки игрового моделирования интегративных уроков музыки, проанализировать объективные и субъективные условия творческого развития младших школьников в художественно-игровой среде, выявить ее специфику и структуру, обосновать значимость игровых педагогических технологий в моделировании музыкально-образовательного процесса.

4. Раскрыть педагогические условия подготовки будущих педагогов к художественно-игровой деятельности на интегративных уроках музыки, выявить ее сущность, функции и структуру, обозначить пути и способы взаимодействия

музыкальной и театральной педагогики в системе высшего музыкально-педагогического образования.

5. Разработать критерии и показатели уровня подготовки студентов к художественно-игровому аспекту их профессиональной деятельности.

6. Осуществить экспериментальную проверку эффективности разработанных в исследовании педагогических условий и средств формирования готовности будущих педагогов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в обозначенном аспекте их вузовского музыкально-педагогического образования.

Методологической основой реализации концептуальной идеи и задач исследования являются: культурфилософская концепция игры Й. Хейзинга, Э. Берна, С. Миллера; системно-целостный подход, обеспечивающий разноразностное рассмотрение структурно-логических и содержательных сторон изучаемых в диссертации категорий (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий); теоретические положения о человеческой деятельности как активной форме созидательного освоения мира в единстве социального и индивидуального, объективного и субъективного, нормативного и творческого аспектов, рассматриваемые в философии, эстетике (А.Ф. Лосев, Р.А. Куренкова), в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), представления об игровой деятельности как особом виде учебно-познавательной деятельности (П.П. Блонский, Д.Б. Эльконин, Г.С. Тарасов, Н.А. Терентьева); теоретические положения о взаимосвязи эстетико-педагогической и художественно-игровой среды в образовательном пространстве (Л.П. Печко, Т.С. Комарова, О.Ю. Филлипс, Е.А. Пелих, Р.И. Чумичева); представления об игровом моделировании, приобретающем статус общенаучного метода (И.С. Ладенко, Н.Б. Сазоньева, С.А. Шмаков); теоретические положения о взаимосвязи театральной и музыкальной педагогики (К.С. Станиславский, М.А. Чехов, Л.А. Баренбойм, Л.С. Майковская); интегрированный подход к освоению искусства в школе (А.Я. Данилюк, Т.С. Комарова, Л.Г. Савенкова, С.К. Семенова, Б.П. Юсов); выводы общей и музыкальной педагогики о развитии профессионального мышления и самообразования, эмпатийности и артистизма учителя Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, Л.Г. Арчажниковой, А.А. Вербицкого, Т.А. Кольшевой, Л.С. Майковской, В.И. Муцмахера, Б.М. Целковникова, Г.М. Цыпина; теория социокультурно-педагогической мотивации в системе зрелищных аудиовидеоискусств А.Ю. Гончарука; теория художественной культуры личности учителя музыки и художественно-педагогической деятельности Л.А. Рапацкой.

Методы исследования определялись его целью, необходимостью решения теоретических и практических задач. К ним относятся:

– методологический анализ оснований решения проблемы и основных категорий исследования;

– теоретическое моделирование структурно-логических и содержательных основ исследуемого процесса подготовки будущего педагога;

- теоретический анализ научных трудов по культурологии, философии, педагогике, психологии, художественной дидактике, искусствознанию, музыковедению, методике преподавания музыки;

- педагогическое наблюдение, анализ и обобщение опыта подготовки будущего педагога в вузе;

- статистическая обработка полученных данных;

- организация и проведение экспериментального исследования: а) по апробации специального курса, раскрывающего различные аспекты научно-теоретической концепции автора в условиях вуза; б) по опытной проверке подготовленности будущих педагогов к художественно-игровой деятельности на интегративных уроках музыки в ходе педагогической практики.

База исследования. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на музыкально-педагогическом факультете и факультете педагогики и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института, на кафедрах методики музыкального воспитания Елецкого государственного университета, института искусств Адыгейского педагогического института, Белгородского педагогического университета, Владимировского государственного педагогического университета, Курского государственного университета. Материалы исследования введены в практику преподавания музыкально-педагогических и теоретических дисциплин Московского государственного педагогического университета, Таганрогского государственного педагогического института, Московского, Ростовского, Азовского и Ессентукского педколледжей и педучилищ.

Основные этапы исследования:

I этап (1991–1996 гг.) – изучение возможностей и путей педагогически эффективного использования игры как модели обучения в процессе формирования ценностных ориентаций в области искусства, разработка ряда положений, направленных на оптимизацию профессиональной подготовки учителей к художественно-игровой деятельности в школе. На основе аналитической и практической деятельности, изучения научно-методической и специальной литературы – выбор темы, формулировка гипотезы исследования, определение основных его направлений.

II этап (1996–2002 гг.) – уточнение и обогащение гипотезы в процессе разработки основных аспектов исследования. Одновременно с целенаправленной научно-теоретической работой разработаны спецкурсы «Интегрированные технологии в современном музыкальном образовании», «Драматизация уроков музыки в школе», обновлены и дополнены по содержанию курсы «Теория преподавания музыки», «Методика преподавания музыки», «Инструменты детского оркестра».

III этап (2002–2008 гг.) – теоретическое обобщение фактологических материалов, полученных в процессе изучения литературы, доработка гипотезы, апробация и внедрение теоретических положений исследования в преподавание

обязательных учебных курсов, проведение курсовой переподготовки учителей музыки и педагогов дополнительного образования, систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, структурно-содержательное оформление работы.

Научная новизна исследования заключается в том, что теоретически обоснованы и разработаны:

- содержание, формы и методы подготовки будущего специалиста к игровому моделированию интегративных уроков музыки как целостного процесса становления творческой личности;

- педагогические условия подготовки студентов к художественно-игровой деятельности в системе высшего профессионального образования, необходимые для раскрытия ее многофункционального характера в музыкально-образовательном процессе начальной школы;

- компоненты педагогической игротехники педагога-музыканта, включающие комплекс профессиональных характеристик и художественно-сценических умений; структура и специфика игрового профессионально-педагогического общения, игровой позиции и игрового педагогического стиля руководства;

- методика диагностики уровня подготовки студентов к художественно-игровому аспекту их профессиональной деятельности, позволяющая на основе разработанных критериев и показателей проследить динамику и эффективность формирования профессионально значимых качеств личности.

В диссертации систематизированы и раскрыты:

- ряд необходимых для исследования понятий: игровое моделирование, игровая модель, художественно-игровая деятельность, театрализованная игра (драматизация), художественно-игровая среда, игровая педагогическая технология, педагогическая игротехника и интегративный урок музыки;

- сущность, значение и функции игровых педагогических технологий в современном музыкальном образовании, основанных на театрализации и драматизации, их концептуальные основы и уровни (общепедагогический, частно-методический, локальный);

- методологические предпосылки, содержание, структура и составляющие блоки художественно-игровой среды (методологический, педагогический и технологический); взаимодействие субъективных и объективных факторов, влияющих на творческое развитие школьников в художественно-игровой среде интегративного урока музыки.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- внесен вклад в разработку теории подготовки педагога-музыканта в высшей школе, разработана теория игрового моделирования интегративных уроков музыки в начальной школе;

- обоснована структурно-функциональная характеристика и феноменологические черты театрализованной игры (драматизации) как модели художественно-игровой деятельности;

- разработаны интегрированные технологии игрового моделирования уроков искусства в школе, раскрыта специфика и целостная характеристика интегративного урока музыки как урока искусства, педагогические условия эффективности его организации, принципы и этапы построения;

- представлена классификация театрализованных игр, основанных на воображении, и раскрыты их основные функции (содействие эстетическому освоению действительности, формирование ценностных ориентаций к искусству, обогащение эмоциональной сферы учащихся и др.);

- выделен комплекс взаимообусловленных операций театрализации как единицы операционно-деятельностного компонента обучения музыке; на основе структурных элементов драматизации (интонации, мимики, жеста, позы, мизансцены) классифицированы ее формы по уровню сложности.

Практическая значимость исследования состоит:

- в определении путей и средств театрико-методической подготовки будущих специалистов к осуществлению игрового моделирования интегративных уроков музыки в образовательной школе;

- в разработке дидактических предпосылок и методических основ театрализованной игры (драматизации) как универсального средства, метода и формы музыкального и художественного образования;

- в обновлении и разработке содержания специального курса, учебно-методических пособий для студентов педагогических вузов, методистов и педагогов дополнительного образования.

Достоверность результатов исследования обусловлена: совокупностью исходных методологических и теоретических положений, использованием исторического и деятельностных подходов в комплексной методике исследования, адекватной объекту, цели, задачам исследования; репрезентативностью опытно-экспериментальных данных, подтвержденных в ходе профессиональной подготовки будущих педагогов; длительным характером изучения педагогической практики в школе, восемнадцатилетней работой диссертанта в педагогическом вузе.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись путем публикаций монографий, учебников, учебно-методических пособий, в научных статьях и публикациях (общий объем публикаций составляет 228 п/л): в докладах и выступлениях диссертанта: на Международной научно-практической конференции «Искусство и дети: проблемы и перспективы развития культуры мира в XXI веке» (Москва, 2003 г.); на Международной научно-практической конференции «Развитие художественного и эстетического опыта личности в образовательном процессе школы и вуза» (Москва, 2003 г.); на заседании круглого стола «Искусство на уроке и творческое воображение школьников»

(Москва, 2004 г.); на региональной конференции «Проблемы воспитания в системе непрерывного образования» (Ростов-на-Дону, 2001 г.); на научно-практических конференциях в Таганрогском государственном педагогическом институте (Таганрог, 1991-2007 гг.); на пятом фестивале «Московский педагогический марафон учебных предметов» (Москва, 2006); на Ежегодной августовской педагогической конференции (г. Химки, Южный округ г. Москвы, 2006); на Всероссийских конференциях «Юсовские чтения» (Москва, 2006, 2007, 2008); на Межрегиональной конференции с международным участием, посвященной памяти О.А. Апраксиной (Москва, 2006-2007); на 3-ей международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы музыкального и художественного образования и культуры: История и современность» (Москва, 2007); на II Международной научной сессии «Интеграция искусства в систему непрерывного образования детей и молодежи», 14-16 октября (Минск, 2008). Результаты исследования внедрялись в спецкурсы «Интегрированные технологии в современном музыкальном образовании», «Драматизация уроков музыки», включенные в учебный план педагогического института; при чтении лекций по теории и методике музыкального образования; при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ студентов; в процессе подготовки и проведении студентами-практикантами и педагогами-практиками интегративных уроков музыки на городских и областных конкурсах «Учитель года»; в форме курсовой переподготовки учителей музыки и педагогов дополнительного образования в Московском институте открытого образования, в Ростовском областном Институте повышения квалификации и переподготовки работников образования и Таганрогском государственном педагогическом институте.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Игровое моделирование – это процесс использования игровых моделей как способов построения интегративных уроков музыки, основанных на театрализованной игре (драматизации), которая помогает раскрыть творческий потенциал в художественно-игровой деятельности как педагогу, так и учащимся, способствует установлению игрового взаимодействия между ними, что существенно усиливает развивающий эффект и повышает мотивацию обучения музыке. Применение игровых моделей как способов построения образовательного пространства в начальной школе содержит:

- предметно-пространственное окружение, включающее как материальные, так и вещественные элементы, в том числе и разнообразные театрализованные игры (драматизации);
- взаимодействие художественно-игровой среды и личности ребенка, где доминирует игровая позиция педагога, выражающаяся в коммуникации, побуждении, оценивании, а также установлении гуманистических взаимоотношений с учащимися;

- создание творческой, игровой атмосферы на интегративном уроке, в которой педагог проявляет художественное чутье, педагогическую интуицию, умеет внутренне перевоплощаться, владеет элементами сценического мастерства и основами режиссуры построения урока;

- развитие многосторонних художественных способностей, сотворческого воображения педагога-музыканта и учащихся как универсальной способности, художественных интересов и потребностей, музыкальной и художественной культуры в целом.

2. Сущность художественно-игровой деятельности педагога-музыканта определяется как установление соответствующих специфике интегративного урока музыки творческих связей и игровых взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, которая обусловлена особенностями и закономерностями интегративного освоения искусства, влияющих на формирование его игрового педагогического стиля и общения, а также структурных элементов художественно-игровой деятельности. Сфера применения художественно-игровой деятельности педагога-музыканта обширна и соотносится с ведущими компонентами его профессиональной деятельности (конструирующим, ориентационным, мобилизационным, коммуникативным, эмоциональным, исследовательским).

3. Игровой моделью интегративного урока музыки и универсальным методом общего, художественного и музыкального образования выступает театрализованная игра (драматизация), которая отражает и моделирует окружающую действительность, охватывает все стороны развития личности учащихся и выступает важным компонентом художественного и музыкального образования. Образовательный эффект театрализованной игры определяется педагогическими условиями, в которых оказываются участники художественно-творческого процесса (систематическое и регулярное введение игр, создание художественно-игровой среды, свобода в выборе художественно-творческой деятельности), вследствие чего она превращается в объективно-субъективный фактор формирования индивидуальности.

4. Основой подготовки будущих педагогов-музыкантов к игровому моделированию интегративных уроков музыки является специально организованный педагогический процесс, направленный на:

- осознание феноменологических черт и характеристик театрализованной игры (драматизации) как модели обучения в музыкально-педагогическом образовании;

- воспитание профессионального, личностно-творческого отношения будущих педагогов к интегративным процессам в культуре и искусстве;

- усвоение знаний о сущности игрового моделирования и художественно-игровой деятельности, специфике и особенностях взаимодействия искусств в музыкальном образовании;

- формирование педагогической игротехники, художественно-сцениче-

ских умений и способностей реализовать художественно-игровую деятельность в разных формах урочной и внеурочной работы;

- развитие потребности в профессиональном самосовершенствовании и саморегуляции в процессе проведения интегративных уроков музыки.

5. Процесс подготовки студентов к игровому моделированию интегративных уроков музыки обусловлен рядом педагогических условий, таких как взаимодействие театральной и музыкальной педагогики, потребность введения игровых технологий обучения музыке в начальную школу, взаимосвязь мотивационно-ценностного, логико-содержательного и художественно-операционного компонентов исследуемой подготовки. Благодаря реализации данных условий наиболее полно раскрывается многофункциональный характер художественно-игровой деятельности будущего педагога-музыканта, что способствует накоплению его творческого потенциала и готовности к профессиональной работе в современной школе.

Структура работы обусловлена логикой исследования и состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, включающей 505 наименований, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность исследования; определяются цель исследования, его задачи, объект, предмет; формулируется гипотеза исследования; представляются методологические основы и база опытно-экспериментальной работы; осуществляется авторская оценка научной новизны, теоретической и практической значимости, а также достоверности результатов исследования; раскрываются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Историко-теоретический анализ исследований игры как модели построения образовательного пространства в начальной школе», состоящей из четырех параграфов, рассматривается эволюция игровой модели от античности до современности, анализируются концепции игры как культурологического феномена в трудах отечественных и зарубежных исследователей, представляется авторская концепция театрализованной игры (драматизации) в музыкальном образовании младших школьников. При анализе архивных источников мы пользуемся предложенным многими авторами термином «игра-драматизация», а в современном контексте употребляем получивший в настоящее время распространение термин «театрализованная игра» или сочетание «театрализованная игра (драматизация)».

В истории развития педагогической мысли игра человеческого общества перештаталась с культовым поведением, магией и религией, была тесно связана со спортом, военными и иными тренировками, а также с искусством. Философы, этнографы, культурологи, психологи, педагоги, социологи разработали ряд положений о социокультурном и педагогическом смысле игры как фено-

09-21593

мене культуры. Она развивалась на всем протяжении человеческой истории, приобретая различные качества и разные культурные смыслы. Исследователи игры – от Платона и Аристотеля до Канта и Шиллера, от Коменского и Ушинского до Хейзинга и Берна – подчеркивают ее универсальные возможности в воспитании личности.

В древности сложилось общее представление о жизни как игре, она служила одним из самых главных факторов развития и совершенствования народа. Платон, Аристотель, Квинтилиан указывают на значение игры в дошкольном детстве, подчеркивают ее универсальный характер, определяют условия, время и формы проведения в разные периоды детства, придавая огромное значение игре как средству эстетического, этического, интеллектуального, физического, художественного воспитания и развития ребенка, активно используют игровые приемы в обучении.

В период Средневековья игру представляли как нечто несерьезное, однако она пронизывала все ритуалы и праздничные церемонии, поскольку празднества карнавального типа и связанные с ним действия занимали в жизни средневекового человека огромное место (М. М. Бахтин). Для нашего исследования существенно, что в Средние века получает развитие игра-драматизация, возникшая как средство изучения латинского языка и воспитания в странах Западной Европы. В некоторых аббатствах уже в XIII в. школьников привлекали к участию в мистериях, а в XIV–XV вв. они принимали участие в фарсах, шутках и комедиях.

В эпоху Возрождения, как и в период античности, в школе стали появляться игровые методы обучения. Итальянские педагоги, в первую очередь Гуарино Гуарини, Витторино да Фельтре, Матео Берлио, вновь увидели в игре действенный фактор развития ребенка. Переходный характер культуры эпохи Возрождения породил игровой стиль поведения и мышления, который получает дальнейшее развитие в XIX–XX вв.

С развитием общественных отношений и культурно-исторических условий изменялись представления об игровой деятельности. Так, большинство социалистов-утопистов XVI–XVII вв. (Т. Мор, Т. Кампанелла, Ф. Бэкон, Т. Кампанелла, К.А. Сен-Симон, Р. Оуэн, Ш. Фурье) считают, что главная функция игры заключается в украшении жизни, поэтому придают ей исключительно развлекательный характер, отводя весьма незначительную роль в обучении. Однако педагоги Просвещения восприняли идеи эпохи Возрождения об эффективности игрового метода в процессе воспитания (Мишель де Монтень, Ф. Рабле, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо), осознается эстетическая ценность феномена игры (И. Кант, Ф. Шиллер). Ценные мысли об игре высказывали Я.А. Коменский и М. Лютер, рекомендуя ее как средство обучения и развития личности.

В XIX в. изучением игр занимаются историки культуры, этнографы, психологи и педагоги. На этот период приходится расцвет деятельности немецкого педагога Ф. Фребеля, которого называют действительным основателем «школы

игр», благодаря которому игра стала важной составной частью начального воспитания. В конце XIX – начале XX столетия появляются игровые концепции К. Грооса, К. Бюлера, Ф. Бойтендейка, Г. Спенсера, Д.А. Колодца, Э. Гроссе, Й. Хейзинги. Авторы анализируют истоки игры с разных позиций, изучают ее во временной перспективе, поддерживая платоновскую концепцию игрового универсума.

Особый интерес для нашего исследования представляет изучение педагогического опыта использования игры-драматизации в разных странах. Мы выяснили, что наибольшее распространение игра-драматизация как метод обучения получила на рубеже XIX–XX столетий в начальных школах Америки, а также в школах Шотландии, Франции, Англии и Германии. В 20–30-е гг. прошлого века игры и драматизации использовались практически во всех системах музыкального образования, получивших признание в XX в. – ритмической гимнастике Э. Жака-Далькроза, системе элементарного музицирования К. Орфа и системе музыкального воспитания Пьера ван Хауве.

В России игра издавна являлась важной частью школьной практики и народной педагогики, обычаев, обрядов и ритуалов, ведущей моделью досуга детей и взрослых, составной частью труда, образования и искусства. Игровая культура Древней Руси была одной из самых богатых в мире: скоморошьи игры, обрядовые праздники, свадебные игры, карнавалы, народные гуляния становились неотъемлемой частью жизни русского народа.

В русской педагогике и психологии XIX в. – начала XX в. важные высказывания об игре принадлежат К.Д. Ушинскому и П.Ф. Каптереву, раскрывшим роль игры во всестороннем развитии ребенка. Ряд педагогов (А.В. Луначарский, Н.Н. Бахтин, С.Т. Шацкий, Н.С. Шер, Л. Розанов) рассматривали театр как существенную и неотъемлемую часть художественного воспитания школьников.

Несмотря на то, что в 20-е гг. драматическая игра активно вводится не только во внеклассную и внешкольную работу, но и в практику школьного обучения, уже в конце 20-х – начале 30-х гг. в результате внедрения в отечественную педагогику авторитарных методов обучения она уходит из практической деятельности школы. Большой вклад в разработку теории игры внесли исследования психологов (Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина) и педагогов (Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого), где игра преимущественно предстает как своеобразный вид трудовой или эстетической деятельности, ей придается особое значение в воспитании чувства коллективизма.

В дальнейшем ведутся исследования особенностей игры детей, школьников и поиски целесообразных способов ее применения в школе. К ним относятся работы А.В. Запорожца, В.А. Шилова, В.Г. Ширяевой, Ф.Н. Блехер, Т.Е. Конниковой, М.В. Лейкина, Е.С. Махлах, Н.А. Ветлугиной, Р.И. Жуковской. В 70–80-х гг. появляется большое количество работ, отражающих разные

аспекты игровой деятельности школьников младшего и среднего возраста: игра изучается как социально-исторический феномен (А.В. Антюхина); раскрываются эмоционально-ценностный аспект игры и игровые потребности ребенка (Ш.А. Амонашвили, М.Г. Яновская); рассматривается дидактически организованная игра школьников (Н.П. Аникеева, Г.И. Камаева, М.В. Кларин, А.С. Спиваковский, Г.П. Шевченко); учебно-ролевая игра исследуется как средство интенсификации обучения групповому общению (Р.С. Алпатова, О.Н. Юдина); выявляются факторы формирования гармонически развитой личности средствами игры О.С. Газман, М.Н. Чукавина); игра-драматизация изучается в музыкальном воспитании дошкольников (Е.Л. Трусова, К.В. Тарасова); определяются функции игрового моделирования в вузе (Н.Б. Сазонтьева, В.В. Рубцов, И.С. Ладенко).

Существенный вклад в разработку теории игровой деятельности внесли работы последнего десятилетия XX в., в которых игровая деятельность школьников исследовалась в аспектах: игрового взаимодействия в детских объединениях (И.И. Фришман); ролевой игры в учебно-воспитательном процессе (О.Л. Лившиц); метода нравственного и эстетического воспитания (Л.А. Трапезников); условия развития творческих возможностей учащихся начальных классов (Н.В. Козлова); художественно-творческой игры в музыкальном образовании (Н.А. Терентьева). Закономерности, принципы, критерии и программно-методическое обеспечение игрового взаимодействия в детских объединениях исследованы Ю.В. Колчевым, Н.М. Колчевой, И.И. Фришман, Н.Е. Щурковой и др.

Анализируя специфику театрализованной игры (драматизации) с точки зрения педагогики искусства, мы выявили, что ее характерной особенностью является двуплановость, присущая и драматическому искусству. На наш взгляд, именно в данной игре наиболее органично сочетаются понятия «художественная» и «игровая» деятельность: «художественная» подчеркивает принадлежность к разным видам искусства и художественной дидактике, «игровая» – ее универсальный характер как вида деятельности.

Мы полагаем, что модель театрализованной игры базируется на конкретном понимании игровой деятельности, со всеми ее содержательными характеристиками. На основе общей модели деятельности, которая выступает в качестве методологически организующего начала, нами выявлены особенности субъекта, предмета, средств и продукта театрализованной игры (драматизации), раскрыта ее сущность как художественной (музыкальной, драматической), изобразительной, литературной) деятельности в единстве содержания и формы.

Игровые модели выступают не только в качестве организации содержания музыкального обучения и средства художественно-творческого развития как педагога, так и учащихся, но и в качестве игровой – театрализованной – формы интегративных уроков музыки, которые помогают моделировать содержание музыкального обучения четверти, полугода, года. По нашему мнению,

игровое моделирование – это процесс использования разнообразных игровых моделей как способов построения образовательного процесса в начальной школе на предметах гуманитарно-эстетического цикла.

Отсюда вытекает необходимость классифицировать театрализованные игры (драматизации) и выявить их основные функции в процессе обучения музыки, раскрыть механизм организации и управления художественно-игровой деятельностью. На основе теоретико-методического анализа мы проанализировали комплекс взаимообусловленных операций театрализации (драматизации) как единицы операционно-деятельностного компонента обучения музыке, раскрыли педагогические условия, при которых данного типа игры становятся формой организации художественно-игровой деятельности в условиях игрового моделирования уроков музыки, внеклассных и внешкольных форм работы.

Во второй главе «Дидактические предпосылки игрового моделирования интегративных уроков музыки в начальной школе», состоящей из четырех параграфов, показано, что игровой моделью интегративного урока музыки является театрализованная игра (драматизация), однако для создания игровой атмосферы необходимо сотворческое воображение педагога-музыканта и его учеников, которое наиболее эффективно развивается в художественно-игровой среде.

Истоки рассматриваемой проблемы связаны с именем Я.А. Коменского, чьи идеи взаимосвязи между учебными предметами находят отражение в деятельности И.Г. Песталоцци и К.Д. Ушинского. В России большое внимание взаимодействию различных видов искусств уделялось в начале XX в., когда была выдвинута задача использования межпредметных связей в преподавании различных учебных дисциплин и разработаны единые комплексные программы. В середине прошлого столетия проблема взаимосвязи между учебными предметами вновь привлекла внимание ученых (И.Д. Зверева, В.Н. Максимова, П.Г. Кулагина).

Как полноценное научное понятие «интеграция» существует в российской педагогике с первой половины 80-х гг. XX в. Проблемам интеграции в образовании посвящены работы Л.М. Баженовой, А.Я. Данилюка, Е.П. Кабковой, Т.С. Комаровой, Т.Г. Пеня, Л.Г. Савенковой, С.К. Семиной, Ю.Е. Юцевича, Г.П. Шевченко, Б.Л. Юсова и др. По мнению ученых, целью интеграции является повышение эффективности процесса познания и развития, независимо от того, на какой информации базируется содержание предмета – научных знаниях, способах деятельности или опыте творчества и эмоционально-целостного отношения к объекту или способу деятельности. Ученые разработали методологические подходы к освоению разных видов искусства, проанализировали этапы развития и уровни интеграции в художественном образовании, принципы интегративного подхода, апробировали интегрированные программы полихудожественного развития учащихся разных возрастных групп.

Интегративный урок складывается из различных видов художественной деятельности, однако представляет собой целостную систему, базирующуюся

на межпредметных связях. В уроке музыки, организованном на театрализованной игре, присутствуют все элементы сценического действия: экспозиция, завязка, разработка, кульминация, развязка. Разрабатывая сценарий урока, основанного на взаимодействии различных видов искусства – музыки, театра, живописи, литературы, – необходимо учитывать, что между драматическим произведением и школьным уроком музыки существует не только сходство, но и различие. В драме идея произведения, его тема, то, что входит в понятие содержания произведения, раскрывается через элементы формы: сюжет, композицию и другие формообразующие элементы. Особая роль отводится сюжету, так как через сюжет создаются конфликтные ситуации.

При организации и проведении интегративного урока музыки важно учитывать формы театрализации (драматизации) по уровню сложности (простейшие, сложные, развернутые), выделенные в три концентриа на основе ее структурных элементов – интонации, мимики, жеста, позы, мизансцены; виды интегративных уроков музыки; соотносить этапы работы с драматическим произведением с этапами интегративного урока музыки; различать общее и различное в параметрах традиционного и интегративного урока музыки. Представляется важным также учитывать цели и задачи интегративных уроков музыки, разработанных нами согласно иерархической структуре целей музыкального образования в отечественной педагогике.

Во второй половине XX в. изменилась парадигма образования, возобновились исследования различных аспектов среды в художественном образовании, ученые все чаще обращают внимание на среду как способ установления взаимосвязи, диалога художественной культуры и личности. Изучая педагогическую среду, исследователи по-разному определяли ее воспитательный потенциал: среда выступает как фактор формирования и развития личности (В.Г. Бочарова, Л.П. Буева, Л.И. Новикова, А.Е. Лазарь, Ю.В. Сычев); среда, как синтез-образ уникального окружения и атмосферы, культурно и эстетически развивающей личность (Л.П. Печко); среда, наполненная нравственно-эстетическими ценностями (В.С. Библер); среда, формирующая способность личности воспринимать искусство (В.И. Волков, Н.А. Селянина).

Рассматривая художественно-игровую среду как разновидность художественно-эстетической среды, мы опираемся на методологические положения о сущности культурно-средового воздействия на сознание и чувственный опыт учеников в школе. Л.П. Печко подчеркивает, что она состоит из нескольких блоков, а именно:

- 1) среды и атмосферы многообразных форм жизни школы;
- 2) культурно-эстетических ориентаций учителей и руководства школы;
- 3) эстетической среды и атмосферы дисциплин художественно-гуманитарного цикла;
- 4) эстетико-культурной среды каждого класса, а также формы личного участия во времени и пространстве эстетико-культурной деятельности;

- 5) эстетической среды и атмосферы дополнительных занятий;
- 6) внутренней эстетической среды личности каждого ученика и учителя.

По нашему представлению, художественно-игровая среда в музыкальном образовании младших школьников – это окружение, учебное по цели и содержанию, но игровое по форме, способствующее через постепенное включение детей в учебную деятельность и удовлетворение потребностей в театрализованной игре (драматизации), развитию многосторонних художественных способностей, художественно-творческого воображения и мышления. Окружение, оказывающее максимальное влияние на художественно-творческое развитие личности, характеризуется в нашем исследовании как художественно-игровая среда.

При определении педагогических возможностей художественно-игровой среды мы исходили из положения, что среда должна удовлетворять потребности младших школьников и в игре, и в обучении. Для этого необходимо, чтобы среда в обучении была учебной по направленности и содержанию, но носила бы игровой характер по форме. Мы полагаем, что младшие школьники могут проявлять свою творческую активность на интегративных уроках искусства, прежде всего в полихудожественной деятельности – театрализованной игре (драматизации), которая является освоенным видом деятельности в дошкольном возрасте, где дети выступают субъектами этой деятельности, ее активными создателями.

Вслед за Ю.С. Бродским и Е.А. Ходыревой, мы предполагаем, что в составные части художественно-игровой среды входят предметно-пространственное окружение и система творческих взаимоотношений между участниками игрового процесса. Однако, по нашему мнению, в начальном обучении особая атмосфера и модель художественно-игровой среды, креативность и художественно-творческое воображение самого ребенка также будут являться неизменными компонентами структуры художественно-игровой среды. Следовательно, целостная структура художественно-игровой среды содержит:

- предметно-пространственное окружение;
- эстетические и художественные ценности, идеалы, потребности;
- игровую атмосферу процесса обучения искусству;
- систему развивающих отношений, возникающих в игре в процессе художественно-творческого развития школьников.

Сообразно с вышеизложенным художественно-игровую среду можно представить как состоящую из трех блоков – *методологического, педагогического и технологического*, включающие цель и задачи, принципы построения, содержание и структуру, методы и формы ее функционирования. Приобщение младших школьников к музыкальному искусству в художественно-игровой среде определяются рядом объективных и субъективных факторов. Взаимодействие субъективных и объективных факторов наиболее полно реализуется в театрализованной игре, которая объединяет различные виды художественной

деятельности и является активным фактором творческого развития младших школьников.

Рассмотрение театрализации (драматизации) как практического метода способствует реализации знаний, умений и художественно-творческих способностей на уроке и помогает каждому учащемуся применить их в различных видах художественной деятельности – музыкальной, изобразительной, актерской либо прикладной. Благодаря такому подходу драматизация как практическая деятельность превращается в объективно-субъективный фактор формирования индивидуальности каждого ребенка.

Согласно концепции монометода П.Я. Гальперина нами охарактеризованы основные этапы метода театрализации (драматизации), определена его сущность как способа теоретического и практического овладения художественными знаниями, умениями и навыками на интегративном уроке музыки, соответствующего задачам личностно-ориентированного музыкального образования, проанализированы его функции – культурологическая, воспитательная, развивающая, коммуникативная, гносеологическая, компенсаторная, обучающая и терапевтическая.

Рассмотрев метод театрализации (драматизации) в рамках классификации разных групп методов обучения, отметим, что в настоящее время игровая технология становится одной из организационных форм образовательного процесса, помогающих включать практически всех учащихся в художественно-творческий процесс. Игровая технология в художественном и музыкальном образовании может использоваться на трех уровнях – общепедагогическом, частнометодическом и локальном. При этом место и роль игровой технологии зависят от понимания педагогом функций и классификации театрализованных игр.

Понятие «игровые технологии» включает группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Особенности игровой технологии в значительной степени определяет художественно-игровая среда, в которой различают игры с предметами и без предметов, настольные, подвижные, компьютерные и т. д. В нашем исследовании специфику игровой технологии определяет театрализованная игра (драматизация), способствующая не только усвоению художественных знаний в игровой форме, формированию фантазии, творческого мышления и художественной культуры, но и организации интегративных уроков музыки по закономерностям театрального искусства.

Игровая технология строится как целостное образование, которое охватывает часть предмета образовательной области «Искусство», объединенной общим содержанием, сюжетом и персонажем. В нее последовательно включаются: игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; группы игр на обобщение предметов по определенным признакам; группы игр, вырабатывающих умение отличать реальные явления от нереальных; группы игр, воспитываю-

щих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, слух, смекалку; группы игр на развитие творческого мышления и воображения. Следовательно, создание игровых моделей музыкально-образовательного процесса на основе драматизации и театрализации обеспечивает познание ребенком ценностей художественной культуры, способствует художественно-творческому развитию личности, создает оптимальные условия для формирования сотворческого воображения педагога и его учеников на интегративных уроках музыки.

В третьей главе «Педагогические условия подготовки будущих педагогов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в системе высшего музыкально-педагогического образования» обосновывается необходимость обновления содержания музыкальной педагогики высшей школы, художественно-игровая деятельность как категория высшей школы интерпретируется в культурологическом и методолого-методическом контексте, выявляются ее структурные компоненты, определяются условия формирования педагогической игротехники будущего педагога посредством интеграции психолого-педагогических, культурологических и театроведческих знаний и умений.

Интеграционные процессы, происходящие в науке, культуре, искусстве и музыкальном образовании на рубеже XX – начале XXI в., осознаются как приоритетные для образовательного процесса. В этот период значительно увеличилось количество исследований, раскрывающих понятийно-терминологический словарь педагогики искусства, разрабатываемый на основе взаимодействия разных областей гуманитарного знания (А.А. Мелик-Пашаев, Т.К. Каракаш, Е.Д. Критская, З.Н. Новлянская, Н.Н. Фомина, Б.П. Юсов). В школьную практику активно внедряется интегративный подход к освоению искусства, разрабатываются интегрированные технологии и формы обучения музыке и искусству в школьном и вузовском обучении (Л.Г. Савенкова, Н.Г. Гриневич, А.Я. Данилюк, А.П. Ершова, И.С. Козлова, А.С. Колосов, А.Ж. Овчинникова, Т.Г. Пеня, Н.Г. Пешкова, О.П. Хижная, Ю.Е. Юцевич). Многие исследования в области теории высшего музыкально-педагогического образования обусловлены: интеграцией философии, педагогики, психологии и музыковедения при разработке методологических проблем музыкальной педагогики (Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Е.В. Николаева, Р.И. Лозовская, Б.М. Целковников); интеграцией театральной и музыкальной педагогики в развитии художественного сознания, универсальных и театрально-творческих способностей будущих педагогов-музыкантов (Е.А. Аккуратова, Т.А. Барышева, О.С. Булатова, В.Л. Дранков, Ю.А. Жигалов, Т.В. Зеленкова, Г.В. Кузнецова, Л.С. Майковская, З.Ш. Магомедова, Г.Н. Падалка, В.Г. Ражников); интеграцией психолого-педагогических и культурологических подходов к обучению музыке (Н.Г. Гриневич, А.Н. Малуков, И.Н. Немыкина, Р.А. Куренкова, В.И. Петрушин, Л.А. Рапацкая, Г.М. Цыпин, Р.М. Чумичева); интеграцией теории моделирования с видами музыкально-исполнительской деятельности (А.И. Исенко, И.М. Красильников, Т.Э. Тютюнникова).

Интегративные тенденции в содержании музыкально-педагогического образования, по мнению И.Н. Немыкиной, осознаются как необходимые для универсализации учебного процесса в высшей школе. Данное положение обусловлено тем, что содержание профессиональной деятельности педагога-музыканта складывается на основе взаимодействия общепедагогической, психолого-педагогической, культурологической и специальной подготовки. Подготовка будущих педагогов к игровому моделированию интегративных уроков музыки предполагает, в первую очередь, что он владеет как основами культурологических и музыковедческих знаний, так и разными видами музыкальной и полихудожественной деятельности.

На основе функционального анализа художественной культуры Л.А. Рапацкая доказывает синтетическую сущность художественно-педагогической деятельности, основанной на закономерностях видов искусств. Для нашего исследования данное положение является основополагающим по нескольким причинам. Во-первых, художественно-игровая деятельность рассматривается нами в культурологическом контексте как разновидность художественно-педагогической деятельности. Во-вторых, художественно-игровая деятельность значительно расширяет функции педагога-музыканта как в мире художественной культуры, так в отношениях и формах взаимодействия с учащимися на интегративных уроках музыки и во внеклассной работе. В результате, считает Л.А. Рапацкая, появляется альтернатива узкой специализации, которая в настоящее время становится особенно актуальной с требованиями к универсализации личности современного педагога-музыканта. Мы полагаем, что художественно-игровая деятельность есть сложное явление, обусловленное диалектикой ее соотношения, с одной стороны, с художественно-педагогической деятельностью, которая является синтезом педагогики и художественной культуры, с другой – с музыкально-педагогической деятельностью, которая выступает синтезом педагогики и музыкальной культуры.

Специальная подготовка будущего педагога-музыканта характеризуется единством теоретической, исполнительской, исследовательской и методолого-методической подготовки. Ее содержание отражено в работах ведущих ученых, в которых соответственно анализируются: историко-теоретическая подготовка будущего педагога-музыканта (О.А. Апраксина, В.И. Адишев, Т.Н. Абросимова, Н.Н. Минор, Л.В. Кикнадзе, Е.В. Николаева, Т.Н. Пляченко, Т.Я. Якубовская); культурологическая и музыковедческая подготовка (А.С. Базиков, Т.И. Бакланова, А.Н. Малюков, В.И. Петрушин, Л.А. Рапацкая); исполнительская подготовка (И.Ю. Алиев, Е.А. Аккуратова, Л.Г. Арчажникова, Т.И. Благинина, Е.Д. Критский, Н.И. Козлова, Т.А. Колышева, Л.Л. Надирова, Г.П. Стулова, С.И. Чабаева, Г.И. Шевченко); методолого-методическая подготовка (Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова, Б.М. Целковников), подготовка к управлению образовательными структурами в сфере культуры и искусства (Ю.В. Степняк).

Для повышения уровня профессиональной подготовки будущего педагога особое значение имеет методолого-методическая подготовка. В научных трудах Э.Б. Абдуллина на основе общедидактических представлений обоснована цель данной подготовки – сформировать методологическую культуру учителя музыки. Исходя из имеющегося в музыкально-педагогической науке представления о содержании методологического образования, мы полагаем, что в него органически входит и опыт художественно-игровой деятельности педагога-музыканта, который отражает творческий характер его художественно-педагогической деятельности и способствует ее совершенствованию.

Современные исследователи профессионально-педагогической деятельности учителя музыки (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, Л.А. Рапацкая) включают в ее структуру разные компоненты, связанные с овладением комплексом психолого-педагогических и специальных знаний, умений и навыков, обусловленных спецификой музыкального искусства и художественной культуры. Нам представляется, что сфера применения художественно-игровой деятельности педагога-музыканта весьма обширна и соотносится, по сути, с ведущими компонентами его профессиограммы. Данный компонент не умаляет значения всех других компонентов, однако, находясь во взаимодействии с ними, оказывает существенное влияние на все виды профессиональной деятельности учителя музыки.

При изучении вузовского музыкально-педагогического опыта нас интересовал вопрос о том, как решалась проблема творческого развития будущего учителя в исследуемом аспекте его теоретико-методической подготовки. Теоретический анализ работ в данном направлении показал, что обозначенная проблема постоянно привлекала внимание исследователей, хотя пути и уровни его научно-практического решения были различны. Среди опубликованных научных исследований нужно отметить работы И.М. Гальперина о развитии театрально-образного мышления, Т.В. Зеленковой о роли творческого воображения будущих педагогов в развитии музыкально-исполнительского мастерства, Т.А. Кольшевой о развитии профессионально-личностной рефлексии педагога-музыканта, Г.В. Кузнецовой и С.И. Олефир об использовании средств театральной педагогики в дирижерско-хоровой подготовке учителя музыки, З.Ш. Магомедовой о значении накопления опыта творческой деятельности в условиях вузовской подготовки, Л.С. Майковской о подготовке к художественно-коммуникативной деятельности, Н.В. Морозовой о роли полимодальных музыкально-образных представлений в процессе общения.

Анкетирование преподавателей музыкально-педагогических факультетов подтвердило наше предположение о том, что подготовка будущих педагогов к игровому моделированию ведется не регулярно, находится в стадии теоретического и практического осмысления. Можно констатировать несоответствие между пониманием большинством преподавателей важности интегративного освоения музыкального искусства в школе и отсутствием теоретико-методиче-

ской базы для специальной подготовки студентов к данному виду профессиональной деятельности.

Формирование художественно-игровой деятельности педагога-музыканта предопределяется интеграцией знаний смежных дисциплин – культурологии, педагогики, психологии, театроведения, музыкознания, теории и методики преподавания музыки. Поэтому выявление закономерностей и методов формирования профессионально значимых качеств студентов музыкально-педагогических факультетов зависит от научных предпосылок, позволяющих интерпретировать категорию «художественно-игровая деятельность» в области музыкальной педагогики высшей школы. Анализ научной литературы показал, что эти предпосылки имеют междисциплинарный характер и обусловлены как общепедагогическими установками, так и научными представлениями о феномене игры и художественно-игровой деятельности.

На основе анализа литературы нами выявлена специфика и педагогические условия реализации художественно-игровой деятельности. Исследование показало, что данная деятельность является неотъемлемой составной частью целостного профессионально-педагогического мастерства педагога-музыканта, однако, в свою очередь, сама выступает как система с определенной структурой и задачами.

Художественно-игровая деятельность педагога-музыканта в образовательном процессе направлена на решение следующих *задач*:

- 1) осуществление педагогического руководства проведением интегративных уроков музыки, построенных на основе театральных технологий, организация полихудожественной деятельности школьников на всех этапах урока;
- 2) развитие творческого воображения школьников в процессе создания художественно-игровых образов в разных видах музыкальной деятельности;
- 3) установление творческой атмосферы в художественно-игровой среде интегративного урока искусства или внеклассного мероприятия.

Педагогическими условиями эффективности осуществления художественно-игровой деятельности будущего педагога-музыканта являются:

- знание психовозрастных, музыкальных и художественных особенностей развития учащихся;
- диалогичность общения;
- применение индивидуального и дифференцированного подхода в музыкальном обучении;
- реализация интегративного подхода в обучении музыке, искусству;
- формирование музыкального интереса и потребности общения с художественно-ценными музыкальными произведениями.

Художественно-игровая деятельность педагога-музыканта способствует установлению соответствующих специфике урока музыки творческих связей и игровых взаимоотношений между педагогом и его учениками. Отсюда вытекает проблема формирования индивидуального – игрового – стиля общения и руко-

водства педагога-музыканта в условиях интегративных форм музыкального образования (урок, внеклассные и внешкольные формы работы).

Специальная задача нашего исследования, как нами было указано выше, состояла в выявлении структурных элементов художественно-игровой деятельности. К ним относятся три компонента: мотивационный, содержательный и художественно-исполнительский.

Мотивационный компонент служит тем основанием, благодаря которому приводится в действие весь механизм художественно-игровой деятельности, а ее осуществление приобретает со стороны педагога-музыканта заинтересованный, личностно-творческий характер. Содержание данного элемента охватывает прежде всего эмоционально-ценностную и потребностную сферы личности учителя музыки.

Содержательный компонент выступает в форме художественно-игровых задач, являющихся отражением специфических задач интегративного урока музыки. Их важнейшей сущностью является культурологическая направленность, которая, в свою очередь, определяется спецификой предмета, особенностями художественно-игрового взаимодействия учителя и учащихся, творческой атмосферой на уроке, способностью активизации сотворческого воображения педагога и учащихся.

Художественно-исполнительский компонент представляет собой совокупность специальных способностей и умений, направленных на успешное решение художественно-игровых задач. Теоретический анализ научных трудов показал, что продуктивность художественно-игровой деятельности педагога-музыканта обуславливается таким качеством его личности, как артистизм. По мнению Л.С. Майковской, артистизм – это способность, которая интегрирует в своем содержании эмоционально-экспрессивные, художественно-интеллектуальные и художественно-операциональные стороны художественно-коммуникативной деятельности учителя.

В нашем исследовании особое внимание уделяется художественно-сценическим умениям, которые служат составной частью педагогической техники педагога-музыканта и базируются на учении о театральном искусстве, которые рассматриваются нами как система формообразующих элементов педагогического мастерства учителя. Вследствие этого функции педагога-музыканта значительно расширяются: он выступает в качестве актера, режиссера и драматурга, занимается постановкой музыкального спектакля, инсценировок, музыкальных конкурсов, путешествий и КВН, исполняет обязанности дирижера, импровизатора, концертмейстера, является лектором и рассказчиком, выполняет функции психотерапевта и игротехника.

Для эффективного руководства художественно-игровой деятельностью школьников педагог должен овладеть особой – педагогической – игротехникой. Владение педагогической игротехникой обязательно для педагога-музыканта, но в то же время его мастерство не сводится только лишь к одной технике. Во

многим оно зависит от подготовленности к уроку, умения сочетать разные виды полихудожественной деятельности, от научной компетентности педагога-музыканта и его стремления осуществлять собственный творческий поиск.

Таким образом, для успешной подготовки будущих педагогов к игровому моделированию интегративных уроков музыки необходимо использовать богатейший воспитательный и образовательный потенциал театральной педагогики. Использование театральных технологий является эффективным средством активизации профессиональной деятельности педагога-музыканта, которая связана с практикой реализации конкретных действий как на интегративном уроке, так и во внеклассных (театрализованных) формах работы: конструктивных, организационных, коммуникативных, мобилизационных и др.

Разработкой проблемы использования театральных технологий в обучении в настоящее время занимаются исследователи В.М. Букатов, С.В. Гиппиус, А.Ю. Гончарук, И.А. Зязюн, Е.Г. Кашина, Г.В. Кузнецова, Л.С. Майковская, Н.Я. Макарова, В.В. Самарич и др. Вопрос сопоставления актерской и педагогической деятельности нашел отражение в работах П.М. Ершова, А.П. Ершовой, О.С. Булатовой, С.И. Олефир, А.К. Подгорной и др. Выводы о сходстве концептуальной основы в деятельности актера и педагога позволили нам выделить четыре типа педагога-музыканта с разным уровнем развития художественно-творческого воображения, от которого зависит эффективность использования разнообразных видов драматизаций и проведения интегративных уроков музыки.

Отсюда вытекает необходимость разработки специального тренинга педагогической игротехники педагога-музыканта, который поможет привести в соответствующее состояние инструмент актерского (педагогического) искусства – его собственный организм, т. е. усовершенствовать как *внутреннюю* (психическую), так и *внешнюю* (физическую) стороны личности с помощью театральных технологий. Введение элементов театральной педагогики будет способствовать гармонизации целостной личности педагога-музыканта, поможет раскрыть его творческий потенциал и обогатить духовный мир.

В четвертой главе «Экспериментальное исследование процесса подготовки студентов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в начальной школе» раскрываются содержательные и процессуальные стороны специальной подготовки педагогов-музыкантов, анализируются и обобщаются результаты констатирующего и формирующего этапов исследования.

С целью осуществления соответствующей подготовки будущих педагогов нами был разработан обязательный для всех студентов спецкурс «Интегрированные технологии в современном музыкальном образовании», основной целью которого является подготовка будущего педагога-музыканта к многообразным функциям художественно-игровой деятельности в соответствии со спецификой интегративного урока музыки, особенностями художественно-творческого развития младшего школьника и индивидуальными профессиональными

качествами и свойствами. Осуществляемая в рамках указанного спецкурса подготовка будущих педагогов в своей структуре предусматривала следующие тесно взаимосвязанные между собой компоненты:

- *мотивационно-ценностный*, в задачу которого входит формирование у будущих педагогов-музыкантов заинтересованного, личностного отношения к художественно-игровой деятельности, развитие артистических способностей;
- *логико-содержательный*, связанный с задачами обеспечения будущих специалистов специальными знаниями о сущности, структуре и функциях данного аспекта их профессиональной деятельности;
- *художественно-операциональный*, направленный на формирование у будущих педагогов-музыкантов ряда профессионально-личностных умений и способностей, отвечающих специфическим требованиям игрового моделирования интегративных уроков и художественно-игровой деятельности и обеспечивающих ее продуктивность в школьной практике.

Специальная подготовка будущих педагогов осуществляется в таких формах его организации как лекции, семинарские и практические занятия, важное место отводится различным видам самостоятельных работ студентов (выполнение творческих заданий, методические разработки и анализ интегративных уроков музыки, написание рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ). К основным методам работы на занятиях относится анализ литературных источников, тренинг внутренней и внешней техники, драматизация музыкальных произведений, упражнения, актерские этюды, игровое моделирование проблемных ситуаций, демонстрация и анализ видеозаписей.

Спецкурс «Интегрированные технологии в современном музыкальном воспитании» состоит из трех разделов. В первом разделе раскрываются особенности интегративного подхода в освоении искусства в современной школе, дается характеристика интегрированным (театральным) технологиям, построенным на драматизации и театрализации, анализируются интегративные формы музыкального образования (урок музыки, театрализованный праздник, музыкальный театр). Во втором разделе раскрывается сущность и структура художественно-игровой деятельности педагога-музыканта как составной части его профессионально-педагогического мастерства, сфера ее применения и педагогические условия осуществления, прослеживается взаимосвязь системы Станиславского с музыкальной педагогикой высшей школы. Третий раздел включает практикум по развитию педагогической игротехники будущего специалиста, в который последовательно включены специальные задания: драматизация музыкальных произведений и театрализованные игры, актерские этюды и упражнения, игровое моделирование педагогических ситуаций и интегративных уроков музыки, демонстрация и анализ видеозаписей уроков разного типа.

На основе выявленной в первом разделе содержания и структуры подготовки будущих педагогов к теории и практике игрового моделирования уроков музыки нами было организовано экспериментальное исследование, состоящее

из констатирующего и формирующего этапов, которые осуществлялись в естественных педагогических условиях в период с 2004 по 2007 годы на базе музыкально-педагогического факультета Таганрогского государственного педагогического института до начала проведения занятий на спецкурсе.

Необходимость изучения противоречий, лежащих в основе исследуемой проблемы в музыкально-педагогической практике потребовала проведения социологического исследования, основу которого составил опрос педагогов с различным стажем музыкальной работы и студентов выпускного курса, прошедших активную педагогическую практику. В результате проведенного нами социологического исследования на констатирующем этапе экспериментальной работы удалось получить подтверждение в том, что проблема исследования весьма актуальна для музыкально-педагогической теории и практики.

Следующей задачей констатирующего этапа экспериментального исследования явилось разработка критериев оценки (по трехбалльной шкале) и установление исходного уровня подготовки студентов к художественно-игровому аспекту их профессиональной деятельности по трем ее ведущим компонентам – мотивационно-ценностному, логико-содержательному и художественно-операциональному. Для данного этапа экспериментального исследования нами определены специальные показатели, которые помогают определить высокий, низкий и средний уровень исследуемой подготовки.

1. Показатели мотивационно-ценностного компонента:

- степень осознания студентами значимости игры как модели обучения, художественно-игровой деятельности как компонента педагогического мастерства педагога-музыканта;

- уровень личностного отношения студента к данному аспекту своей профессиональной деятельности;

- стремление к творческой самореализации будущего педагога в процессе осмысления и решения художественно-игровых задач.

Ведущим показателем, отражающим особенности мотивационно-ценностного аспекта исследуемой подготовки, является стремление к творческой самореализации, личностной заинтересованности будущего педагога-музыканта в процессе осмысления и решения художественно-игровых задач.

На основе данных показателей были определены следующие уровни профессиональной подготовки исследуемого аспекта:

- «высокий» – если студент проявляет активно-творческое отношение и целеустремленность к игровому моделированию и результатам художественно-игровой деятельности;

- «средний» – если процесс решения профессионально-значимых задач вызывает у студента относительно устойчивый интерес к логико-смысловой и ценностной стороне исследуемой подготовки;

– «низкий» – если у студента в целом наблюдается весьма слабый интерес к игровому моделированию художественно-игровой деятельности или его полное отсутствие.

II. Показатели логико-содержательного компонента:

– уровень знаний о сущности и специфике интеграционных процессов в педагогике и закономерностях игрового моделирования;

– уровень знаний и представлений студентов об организации художественно-игровой деятельности младших школьников на интегративных уроках музыки;

– уровень знаний и представлений о структурно-содержательных особенностях художественно-игровой деятельности как компонента педагогического мастерства педагога-музыканта.

Ведущим показателем, отражающим уровень исследуемой готовности будущего педагога-музыканта в содержательном аспекте, являлось наличие определенных знаний и представлений. Данный показатель может проявляться на следующих уровнях:

– «высоком» – подтверждающим наличие обозначенных знаний и представлений в профессионально-педагогическом опыте будущего педагога-музыканта;

– «средним» – указывающим на неполный объем этих знаний и на их недооценку в собственной профессиональной практике;

– «низком» – констатирующим, что в профессионально-личностном опыте знания представлены слабо либо отсутствуют.

III. Показатели художественно-операционального компонента:

– уровень развития внешней техники (владение фонационным дыханием, дикцией, интонационной выразительностью речи, жеста, мимики, пантомимики, позы);

– уровень развития внутренней техники (творческой мобилизации, внимания, эмпатии, артистизма и воображения);

– уровень развития навыков игрового моделирования педагогических ситуаций, умения анализировать художественно-игровую деятельность.

Показателем, свидетельствующим о наличии готовности педагога-музыканта к игровому моделированию интегративных уроков музыки в художественно-операциональном аспекте, являлось ясное понимание ими логико-смысловых и функциональных сторон художественно-игровой деятельности, специфики интегративного урока музыки, наличие у будущего педагога-музыканта опыта практического применения художественно-сценических умений.

Данный показатель может проявляться на следующих уровнях:

– «высоком» – показывающим, что для выполнения определенной художественно-игровой задачи студент оперативно и точно использует ту или иную творческую процедуру, при необходимости вносит соответствующие коррективы в логику ее осуществления;

– «средним» – свидетельствующим, что студент в целом ориентируется в условиях решаемой художественно-педагогической задачи и сравнительно быстро «извлекает» из своего творческого опыта необходимые процедуры, однако испытывает определенные затруднения при их исполнении;

– «низким» – констатирующим, что ведущие процедуры творческого опыта педагога-музыканта в исследуемом аспекте его профессиональной деятельности проявляются у студента весьма слабо или отсутствуют вообще.

Опираясь на изложенные выше критерии и показатели, нами были составлены тестовые задания, с помощью которых выявлялся исходный уровень подготовленности студентов к исследуемому аспекту до проведения учебных занятий на спецкурсе. Студентам предлагалось ответить на два блока вопросов, где первый из них был нацелен на выяснение отношения студентов к исследуемой проблеме в целом, а также на выявление их интереса к художественно-игровой деятельности на интегративном уроке музыки. Второй блок вопросов способствовал выявлению особенностей логико-содержательного компонента исследуемой подготовки (в первую очередь указанных знаний и представлений).

Для обработки тестовых заданий в экспериментальной и контрольной группах нами была применена «Многопользовательская Автоматизированная Система Контроля Знаний v.1.4 для MS Windows» (Copyright (C) 2000 MBB Soft Group /Atlantic Creative Group), разработанная группой преподавателей Таганрогского педагогического института. Уровень знаний каждого студента оценивался по пятибалльной шкале с указанием в процентном отношении веса той или иной оценки (к примеру, 5: 85, 4: 70, 3: 55, 2: 40). Результаты программированного опроса свидетельствуют о том, что основная масса студентов и в экспериментальной, и в контрольной группах продемонстрировали низкий уровень исследуемой готовности в логико-содержательном компоненте.

Для изучения исходного уровня художественно-операционального компонента данного этапа исследования, мы использовали ряд творческих заданий, суть которых состояла в следующем.

Задание 1. Каждому студенту предлагается самостоятельно подготовить и провести инсценировку школьной песни, т. е. выступить в роли режиссера-постановщика. Для этого необходимо проанализировать сюжетную линию песни, охарактеризовать музыкальные образы и выбрать главных персонажей. Примерами таких произведений могут стать «Тень-тень» В. Калиникова, «Веселый музыкант» Т. Попатенко, «Песенка Кашея» В. Казенина и др.

Задание 2. Студенту предлагается смоделировать ситуацию, в которой он дирижирует разучиваемой в классе песней из школьного репертуара. При помощи мимики, жеста и позы (без речевых и певческих интонаций) каждый студент должен дать установку в плане раскрытия музыкального образа произведения. При помощи пантомимики он выражает свое отношение к эмоцио-

нально-образному содержанию и ее исполнению. Данное заданное выполняется индивидуально, на музыкальном материале, выбранном каждым студентом.

Для получения объективных данных при выполнении этого задания студентами были приглашены компетентные судьи из числа преподавателей специальных дисциплин, теории и методики преподавания музыки. Студенты оценивались методом экспертной оценки по трехбалльной шкале, где 3 балла свидетельствовали о высоком уровне выполнения задания, 2 – о среднем уровне, 1 – о низком исходном уровне подготовки студентов по данному компоненту.

Соответственно этому по трехбалльной шкале оценивались и представленные в анкете ответы студентов. Для оценки качества этих ответов нами были предложены следующие критерии (по каждому из структурных компонентов исследуемой подготовки).

Критерии по мотивационно-ценностному компоненту:

– «3» балла выставлялось в том случае, если студент проявляет лично-заинтересованное отношение к исследуемому аспекту профессиональной деятельности и одновременно проявляет интерес к развитию у себя художественно-сценических навыков, испытывает необходимость их применения в собственной музыкально-педагогической деятельности;

– «2» балла выставлялось в том случае, если у студента выражен один из указанных показателей мотивационного компонента, если студент проявляет заинтересованное отношение к указанному анализу, но не испытывает необходимости его применения в собственной художественно-игровой деятельности;

– «1» балл выставлялся в том случае, когда у студента не выражен ни один из основных показателей по данному компоненту.

Критерии по логико-содержательному компоненту:

– «3» балла выставлялось студентам в том случае, когда он имел определенные представления о сущности интегративного подхода и специфике игрового моделирования, особенностях организации художественно-игровой деятельности младших школьников на интегративных уроках музыки, о структурно-содержательных особенностях художественно-игровой деятельности, о взаимодействии музыкальной и театральной педагогики в профессиональной деятельности педагога-музыканта;

– «2» балла выставлялось в том случае, если студент владел только одной группой этих знаний;

– «1» балл выставлялся в случае отсутствия представлений о перечисленных выше знаниях.

Критерии по художественно-операциональному компоненту:

– «3» балла выставлялось студентам в том случае, когда он мог продемонстрировать культуру и интонационную выразительность речи, точность жеста, выразительность пантомимики, яркость воображения, навыки игрового взаимодействия, умение анализировать художественно-игровую деятельность;

– «2» балла выставлялось в том случае, когда не все аспекты внутренней и внешней техники проявлялись ярко (например, отсутствует эмоционально-волевое начало при наличии достаточно развитого психофизического аппарата), недостаточно проявляется умение вообразить что-либо или проанализировать фрагмент интегративного урока музыка;

– «1» балл выставлялся в случае, когда при выполнении задания не проявляются элементы внутренней и внешней техники.

После выполнения экспериментальных заданий студенты были дифференцированы нами по группам. Студенты, которые набрали по всем показателям 10-11 баллов, вошли в подгруппу с высоким уровнем исследуемой готовности. В подгруппу со средним исходным уровнем готовности были отнесены те из них, кто набрал по результатам обследования 7–9 баллов. Подгруппу с низким исходным уровнем подготовки составили студенты, которые получили по экспертным оценкам 5–6 баллов.

Для получения объективных данных при выполнении этого задания студентами были приглашены компетентные судьи из числа преподавателей специальных дисциплин, теории и методики преподавания музыки. Студенты оценивались методом экспертной оценки по трехбалльной шкале, где 3 балла свидетельствовали о высоком уровне выполнения задания, 2 – о среднем уровне, 1 – о низком исходном уровне подготовки студентов по данному компоненту. Результаты констатирующего эксперимента были подвергнуты нами количественному анализу и сведены в следующую таблицу:

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

Основные компоненты профессиональной готовности	Уровни ее проявления в экспериментальной (30 человек) и контрольной (29 человек) группах					
	Высокий		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивационно-ценностный компонент	5	6	5	6	20	17
Логико-содержательный компонент	–	–	4	5	26	24
Художественно-операционный компонент	–	–	2	2	28	27

Опираясь на данные констатирующего этапа экспериментальной работы, мы конкретизировали тематический план спецкурса и время для каждой формы занятий. Спецкурс проводился в два этапа: первый – лекционные, семинарские и практические занятия – осуществлялся до выхода студентов на активную педагогическую практику, предусматривающий овладение студентами теоретических знаний и формирование педагогической игротехники, второй – в течение прохождения студентами педагогической практики в школе, третий – в ходе

защиты курсовых работ по методике преподавания музыки и защиты выпускных квалификационных работ на Государственном экзамене. В приложении приведены содержание лекционных и семинарских занятий, тестовые задания на выявление уровня сформированности теоретических знаний по разработанному спецкурсу, критерии оценки интегративного урока музыки и его многоаспектный анализ.

Цель завершающего этапа экспериментального исследования заключалась в проверке готовности будущих педагогов к художественно-игровому аспекту их профессиональной деятельности и сравнения результатов этой готовности у студентов экспериментальной и контрольной групп. Нами были составлены контрольные тестовые задания для выявления уровня сформированности теоретических знаний по спецкурсу. Полученные результаты программного опроса свидетельствуют о том, что студенты экспериментальной группы, усваивающие содержание спецкурса в полном объеме, продемонстрировали более высокий уровень исследуемой готовности в данном компоненте по сравнению со студентами контрольной группы.

На каждом из этапов экспериментального исследования мы исходили из критериев и показателей исследуемой подготовки, разработанных и примененных нами на констатирующем этапе. Эффективность предлагаемой методики подготовки студентов определялась путем сравнения данных, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента, и окончательных результатов исследования. Затем исходные и конечные результаты сравнивались с данными, полученными в ходе обследования контрольной группы (первый срез – совпал с констатирующим обследованием экспериментальной группы, второй – осуществлялся в конце педагогической практики в школе). В итоге нами выставлялась интегративная оценка, исходящая из суммы мотивационно-ценностного, логико-содержательного и художественно-операционального компонентов.

Таблица 2

Результаты формирующего эксперимента

Основные компоненты профессиональной готовности	Уровни ее проявления (экспериментальная группа – 30 человек, контрольная группа – 29 человек)					
	Высокий		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивационно-ценностный компонент	20	–	10	7	–	22
Логико-содержательный компонент	22	–	7	5	1	24
Художественно-операциональный компонент	18	–	10	10	2	19

Анализ представленных в таблице данных свидетельствует о положительной динамике готовности студентов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в начальной школе по всем компонентам, в то время как

уровень развития данной готовности у студентов контрольной группы значительно ниже по сравнению с данными констатирующего обследования.

В *заключении* диссертации отмечается, что представленный в исследовании процесс формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к игровому моделированию интегративных уроков музыки показал себя целесообразным. Проведенное исследование завершилось разработкой путей и средств интегративного освоения музыкального искусства посредством театрализованной игры (драматизации). Реализация этой ведущей задачи осуществлялась в опоре на культурологический и многоуровневый подход и с учетом специфики художественно-игровой деятельности учителя музыки. На этой основе реализовывались цель, задачи и были сформулированы следующие теоретические и практические выводы.

1. Сущность театрализованной игры (драматизации) заключается в том, что она есть отражение мира и его условная, игровая модель, которая является самодостаточной, универсальной формой полихудожественной деятельности младшего школьника, охватывает все стороны художественно-творческого развития личности, приобретает общенаучный статус источника и средства формирования его художественной и музыкальной культуры. Воспитательный и образовательный потенциал театрализованной игры обусловлен ее систематическим и регулярным использованием на интегративных уроках музыки, созданием специальной художественно-игровой среды, свободой в выборе видов художественно-творческой деятельности, которые превращают данную игру в объективно-субъективный фактор формирования индивидуальности каждого ученика.

2. Игровое моделирование интегративных уроков музыки – это процесс игрового взаимодействия педагога и учащихся, который основывается на использовании театрализованных игр (драматизаций) как способов построения уроков в начальной школе. Данная организация интегративных уроков музыки позволяет осуществлять вариативность технологий их проведения с учетом уровня музыкальной обученности, психовозрастных и индивидуальных особенностей младших школьников.

3. В процессе игрового моделирования интегративных уроков музыки наиболее полно раскрывается многофункциональный характер художественно-игровой деятельности будущего педагога-музыканта, способствующей активному накоплению его творческого и игрового потенциала. Сущность и специфика художественно-игровой деятельности педагога-музыканта обусловлена спецификой интегративного освоения искусства и игровых взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, влияющих на формирование индивидуального – игрового – педагогического стиля общения и руководства.

4. Ядром формирования готовности будущих педагогов-музыкантов к игровому моделированию интегративных уроков музыки и накопления опыта ху-

дожественно-игровой деятельности является специально организованный целостный педагогический процесс, включающий в себя мотивационно-ценностный, логико-содержательный и художественно-операциональный компоненты, направленные на воспитание профессионального, личностно-творческого отношения будущих учителей музыки к интегративным процессам в культуре и искусстве.

5. Основополагающими принципами организации специальной подготовки педагога-музыканта выступают: принцип взаимосвязи мотивационно-ценностного, логико-содержательного и художественно-операционального компонентов подготовки; принцип творческой направленности обучения; принцип учета специфики профессиональной деятельности педагога-музыканта и индивидуальных качеств его личности. Важнейшим средством подготовки будущего учителя является комплексная (междисциплинарная) подготовка будущих педагогов, формирующая особый вид профессионально-личностного игрового творчества учителя, направленный на осмысление и оценку художественно-педагогической действительности и самосовершенствование собственной деятельности.

6. Процесс подготовки будущего учителя музыки к художественно-игровой деятельности обеспечивается посредством создания оптимальных педагогических условий (эмоционально-эстетическая направленность, целостный подход к его организации и др.), а также взаимосвязью его структурных компонентов (мотивационно-деятельностного, логико-содержательного и художественно-исполнительского). Опыттно-экспериментальная проверка и внедрение теоретико-методических основ формирования художественно-игровой деятельности учителя, нового учебного курса в систему подготовки учителя-музыканта в вузе подтвердили их эффективность и возможность вариативного применения в ходе педагогической практики.

7. Проведенное исследование обнаружило, что перспективным направлением в современном художественном и музыкальном образовании является создание художественно-игровой среды на уроках искусства, в частности на уроках музыки, создание педагогических условий для взаимодействия субъективных и объективных факторов, влияющих на художественно-творческое развитие как педагога-музыканта, так и его учеников. Разработанные игровые педагогические технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании, концептуальные основы и уровни (общепедагогический, частнометодический, локальный) помогают дать целостную характеристику интегративного урока музыки как урока искусства, обосновать структуру и специфику игрового профессионально-педагогического общения, создать педагогические условия реализации специальной подготовки к игровому моделированию интегративных уроков музыки на музыкально-педагогическом факультете.

Реализованный в данном исследовании подход позволяет значительно повысить качество теоретико-методической подготовки будущего специалиста

в системе высшего педагогического образования, а также способствует совершенствованию технологии проведения интегративных уроков музыки в современной образовательной школе. К числу проблем, требующих дальнейшего исследования, можно отнести: разработку теории игрового моделирования применительно к предметам гуманитарно-эстетического цикла в начальной и средней школе в контексте развивающего обучения; конструирование новых форм художественно-игровой деятельности, сущностный анализ традиционных и игровых моделей построения интегративных форм художественного образования, адекватных меняющимся социокультурным условиям в обществе и возрастной динамике развития школьников; педагогические условия формирования индивидуальной игровой культуры педагога-музыканта средствами разных видов искусств и ее дальнейшее совершенствование в самостоятельной профессиональной деятельности; поиск и совершенствование подготовки и переподготовки педагогов-музыкантов к организации художественно-игровой деятельности в системе дополнительного образования.

Список публикаций автора по теме диссертации

Монографии, книги

1. Надолинская Т.В. Музыка: Учебник для 1 класса трехлетней начальной школы. – Таганрог: Айкен, 1998. – 176 с. (в соавт.)
2. Надолинская Т.В. Музыка: Учебник для 2 класса трехлетней начальной школы. – Таганрог: Айкен, 1998. – 224 с. (в соавт.)
3. Надолинская Т.В. Музыка: Учебник для 3 класса трехлетней начальной школы. – Таганрог: Айкен, 1998. – 208 с. (в соавт.)
4. Надолинская Т.В. Методические рекомендации к учебно-методическому комплексу «Музыка» (1–3 кл.): Книга для учителя. – Таганрог: Айкен, 1998. – 176 с.
5. Надолинская Т.В. Учебник-тетрадь для 1 класса четырехлетней начальной школы по предмету «Музыка». – Таганрог: Айкен, 2001. – 96 с.
6. Надолинская Т.В. Методические рекомендации к учебно-методическому комплексу «Музыка» (1–4 кл.): Книга для учителя. – Таганрог: Айкен, 2001. – 160 с.
7. Надолинская Т.В. Игра-драматизация в школе: история и современность: Монография // Высшая и средняя профессиональная школа в России и за рубежом. – М., 2000. Вып. 1. – Поз. 9. – 114 с.
8. Надолинская Т.В. Игры-драматизации на уроках музыки в начальной школе. – М.: Гуманит. издат. центр Владос, 2003. – 232 с.
9. Надолинская Т.В. На уроках музыки о литературе искусстве. – М.: Гуманит. издат. центр Владос, 2005. – 191 с.

10. Надолинская Т.В. Подготовка будущих педагогов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в начальной школе. Монография. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – 268 с.

**Работы, опубликованные в изданиях,
соответствующих списку ВАК
Министерства образования и науки РФ**

11. Надолинская Т.В. Игра без побежденных // Искусство в школе. – 2005. – № 6. – С. 50–53.

12. Надолинская Т.В. Художественно-игровая среда как фактор развития сотворческого воображения педагога и учащихся // Известия ГРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные науки в современном мире». – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. радиотехн. ун-та. № 2 (57). 2006. – С. 130–135.

13. Надолинская Т.В. Игровые педагогические технологии в моделировании художественно-творческого процесса: теоретический аспект // Научная мысль Кавказа. – 2006. – № 1. – С. 56–61.

14. Надолинская Т.В. Игра как культурологический феномен в философских и педагогических трудах античности и средневековья // Научная мысль Кавказа. – 2006. – № 6. – С. 76–81.

15. Надолинская Т.В. Художественно-игровая деятельность как компонент педагогического мастерства учителя музыки // Преподаватель XXI век. – 2007. – № 1. – С. 43–48.

16. Надолинская Т.В. Интегративный урок музыки // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 78–82.

17. Надолинская Т.В. Театральные технологии в профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта // Вестник МГУКИ. – 2008. – № 1. – С. 172–177.

Учебные пособия, методические рекомендации

18. Надолинская Т.В. Организация курса теории и методики музыкально-го воспитания: Методическое пособие. – Таганрог: ТГПИ, 1992. – 24 с. (в соавт.)

19. Надолинская Т.В. Семинарские и практические занятия по учебному курсу «Теория и методика музыкального воспитания в школе»: Методические рекомендации. – Таганрог: ТГПИ, 1993. – 40 с.

20. Надолинская Т.В. Занимательная музыкальная азбука: Рабочая тетрадь для учащихся 1 класса. – Таганрог: Айкен, 1998. – 48 с. (в соавторстве).

21. Надолинская Т.В. Музыкальная мозаика: Рабочая тетрадь для учащихся 2 класса. – Таганрог: Айкен, 1998. – 64 с.

22. Надолинская Т.В. Путешествие в мир народной музыки: Рабочая тетрадь для учащихся 3 класса. – Таганрог: Айкен, 1998. – 64 с. (в соавторстве).

23. Надолинская Т.В. Нотная хрестоматия к учебно-методическому комплексу «Музыка». 1 класс. Часть 1. – Таганрог: Айкен, 2000. – 64 с.
24. Надолинская Т.В. Нотная хрестоматия к учебно-методическому комплексу «Музыка». 1 класс. Часть 2. – Таганрог: Айкен, 2000. – 64 с.
25. Надолинская Т.В. Нотная хрестоматия к учебно-методическому комплексу «Музыка». 2 класс. – Таганрог: Айкен, 2000. – 64 с.
26. Надолинская Т.В. Нотная хрестоматия к учебно-методическому комплексу «Музыка». 3 класс. – Таганрог: Айкен, 2000. – 64 с.
27. Надолинская Т.В. Нотная хрестоматия к учебно-методическому комплексу «Музыка». 4 класс. – Таганрог: Айкен, 2000. – 64 с.
28. Надолинская Т.В. Педагогическая практика на музыкально-педагогическом факультете: Учебно-методическое пособие. – Таганрог: ТГПИ, 2004. – 80 с. (в соавторстве).
29. Надолинская Т.В. Интегрированные технологии в современном музыкальном образовании: Учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – 100 с.
30. Материалы инновационных методов контроля качества образования по дисциплине «Методика музыкального образования»: Банк тестовых заданий в системе АСТ-ТЕСТ. – Таганрог: ТГПИ, 2008. – 196 с. //Электронные публикации <http://cdo.tgpi.ru>: 8081)

Научные статьи, программы, материалы конференций

31. Надолинская Т.В. Драматизация как метод музыкального воспитания и обучения учащихся в 1–2 классах // Проблемы гуманизации музыкального воспитания: Межвуз. сб. науч. трудов. – Таганрог: ТГПИ, 1992. – С. 15–18.
32. Надолинская Т.В. Игра-драматизация на уроках музыки в начальных классах // Актуальные проблемы современной музыкальной педагогики: Межвуз. сб. науч. трудов. – Таганрог: ТГПИ, 1994. – С. 25–29.
33. Надолинская Т.В. Инструменты детского оркестра. Учебная программа. – Таганрог: ТГПИ, 1997. – 8 с.
34. Надолинская Т.В. Драматизация музыкально-образовательного процесса: Учебная программа. – Таганрог: ТГПИ, 1997. – 8 с.
35. Надолинская Т.В. Актуальные методики музыкального воспитания: Учебная программа. – Таганрог: ТГПИ, 1997. – 16 с.
36. Надолинская Т.В. Методика проведения практических занятий по учебному курсу «Теория и практика музыкального воспитания»: Учебная программа. – Таганрог: ТГПИ, 1997. – 8 с.
37. Надолинская Т.В. Методика проведения практических занятий по специализации «Методист музыкально-эстетического воспитания»: Учебная программа. – Таганрог: ТГПИ, 1997. – 8 с.

38. Надолинская Т.В. Тестовые задания по учебному курсу «Методы музыкального воспитания»: Методическое пособие. – Таганрог: ТГПИ, 1999. – 28 с.

39. Надолинская Т.В. Драматизация уроков музыки в школе: Учебная программа. – Таганрог: ТГПИ, 2000. – 20 с.

40. Надолинская Т.В. История развития детского музыкального театра: Учебная программа. – Таганрог: ТГПИ, 2000. – 15 с.

41. Надолинская Т.В. Музыкально-драматический репертуар: Учебная программа. – Таганрог: ТГПИ, 2000. – 8 с.

42. Надолинская Т.В. Организация и деятельность музыкального театра в школе: Учебная программа. – Таганрог: ТГПИ, 2000. – 7 с.

43. Надолинская Т.В. Тестовые задания по истории музыкального образования: Методическое пособие. – Таганрог: ТГПИ, 2000. – 9 с.

44. Надолинская Т.В. Теоретические основы практической режиссуры: Учебная программа. – Таганрог: ТГПИ, 2000. – 9 с.

45. Надолинская Т.В. Актерское мастерство: Учебная программа. – Таганрог: ТГПИ, 2000. – 10 с.

46. Надолинская Т.В. Музыкальное воспитание и образование в античных цивилизациях // Деп. в библиографическом указателе «История. Археология. Этнология». № 1. М., 2001 (ИНИОН РАН 02.08.2001 г. (56666)). – 7 с.

47. Надолинская Т.В. Философы античности об этическом воздействии музыки на человека // Деп. в библиографическом указателе «История. Археология. Этнология». № 1. М., 2001 (ИНИОН РАН 02.08.2001 г. (56665)) – 17 с.

48. Надолинская Т.В. Игровая деятельность как педагогическая среда обогащения эстетического опыта // Материалы Международной научно-практической конференции «Развитие художественного и эстетического опыта личности в образовательном процессе школы и ВУЗа», 7–11 апреля 2003 г. – М.: ИХО РАО, 2003. – С. 25–30.

49. Надолинская Т.В. Игровые технологии в подготовке учителя музыки в вузе // Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания: Сб. научных статей. – М.: ИХО РАО, 2003. – С. 234–237.

50. Надолинская Т.В. Подготовка будущего педагога к драматизации школьного вокально-хорового репертуара // Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования: Сб. науч. трудов. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2005. – С. 40–48.

51. Надолинская Т.В. Развитие сотворческого воображения будущего педагога и учащихся в художественно-эстетической игре (драматизации) // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки педагога-музыканта. Сб. науч. трудов. Вып. 12 / Под ред. А.Н. Малюкова, С.Н. Байдалинова. – М.: МПГУ, 2006. – С. 45–57.

52. Надолинская Т.В. Взаимодействие театральной и музыкальной педагогики в подготовке будущего учителя музыки // Междисциплинарный интег-

рированный подход к обучению и воспитанию искусством (опыт региональных исследований): Сб. науч. статей Всероссийской конференции «Художественное образование, как социокультурный феномен: Юсовские чтения», 31 октября – 3 ноября 2006 г. – М.: ИХО РАО, 2006. – С. 202-207.

53. Надолинская Т.В. Педагогические условия развития сотворческого воображения педагога и учащихся в художественно-игровой деятельности // Наследие О.А. Апраксиной и музыкальное образование в XXI веке: Материалы межрегиональной конференции с международным участием, 16-17 ноября 2006 г. – М.: МПГУ, 2006. – С. 293-297.

54. Надолинская Т.В. Полихудожественное развитие младших школьников в художественно-эстетической среде образовательной школы // Полихудожественное образование и здоровьесберегающие технологии в художественном воспитании (опыт региональных исследований): Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Полихудожественное образование, как фактор формирования современного типа мышления и сохранения здоровья детей и юношества: Юсовские чтения», 1-3 ноября 2007. – М.: ИХО РАО, 2003. – С. 203-211.

55. Надолинская Т.В. Формирование художественно-игровой деятельности как проблема профессиональной подготовки педагога-музыканта // Материалы 3-ей международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы музыкального и художественного образования и культуры: История и современность», 5 декабря 2007 г. – М.: МПГУ, 2008. – С. 112-122.

56. Надолинская Т.В., Примак А.А. Взаимодействие искусств в образовательном проекте «Путешествие вокруг света за 5 дней»: из опыта работы // Интеграция искусства в систему непрерывного образования: воспитание искусством детей и молодежи как фактор социализации личности в меняющемся мире. Сб. науч. статей / Ред.-сост. Е.П. Олесина / Под общей ред. Л.Г. Савенковой. – М.: ИХО РАО, 2008. – С. 193-196.