

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013 Е.А.Сорокоумова, О.В.Шатская

Московский государственный гуманитарный университет имени М.А.Шолохова

Статья поступила в редакцию 19.08.2013

Представленная статья посвящена анализу экспериментальных результатов апробации структуры психолого-педагогического обеспечения личностно-ориентированного обучения вокалу в дополнительном образовании.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, личностно-ориентированные стратегии, развивающее обучение, Телесное Я, интро- и экстраверсия.

В дополнительном образовании, как новой образовательной среде, актуальной задачей является *развивающая* направленность вокального обучения. В этих новых условиях отсутствие системных методов обучения и соответствующего психолого-педагогического обеспечения¹, противоречит поставленной задаче развития личности учащихся, поэтому необходимо изменить содержательную и процессуальную стороны психолого-педагогического сопровождения обучения вокалу, с дифференциацией психофизиологических параметров его структуры, таких, например, как функциональная асимметрия ЦНС.

В 2008 – 2013 гг., в ходе преподавания академического вокала в дополнительном образовании, нами отработывались практические компоненты психолого-педагогического сопровождения вокального обучения. В структуру соответствующего психолого-педагогического обеспечения были включены такие индивидуальные психологические конститутанты, как темперамент, особенности психического восприятия (экстра- и интроверсия), функциональная асимметрия ЦНС (латеризация межполушарной корковой активности и моторно-сенсорных функций, а также – динамика путей иннервации – связей ЦНС с вегетативной нервной системой). После выявления путём

тестирования индивидуального профиля личностных характеристик, формировалась психологическая карта, на основе которой выбиралась личностно-ориентированная стратегия вокального обучения каждого учащегося.

Подчеркнём, что в результате констатирующего экспериментального исследования проявления функциональной межполушарной асимметрии в мышлении школьников, было выявлено, что межполушарная асимметрия корковой деятельности², является одним из основных компонентов структуры психолого-педагогического обеспечения при личностно-ориентированном обучении вокалу вместе с критерием понимания³.

Параметры функциональной асимметрии (межполушарной корковой и моторно-сенсорной) определялись, как и в экспериментальном исследовании в общеобразовательной среде, на первом этапе тестирования, на основе сенсорно-моторного⁴, символического и вербального тестов. Определение типа темперамента осуществлялось на основе компьютерного тестирования⁵, и наблюдения. Такие свойства психики, как экстраверсия и интроверсия, достаточно точно можно определить по рисуноч-

¹ Сорокоумова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и педагогической психологии факультета психологии.

E-mail: CEA51@mail.ru

Шатская Ольга Валерьевна, аспирантка МГГУ им. Шолохова, педагог дополнительного образования ГОУ ЦВР «На Сумском». E-mail: olga-shatskaya@yandex.ru

¹ Шатская О.В. Проблемы развития личности при обучении вокалу в системе дополнительного образования // Материалы научно-практической конференции «Музыкальное и художественное образование детей и юношества: Проблемы и поиски». – Екатеринбург: 2013. (В печати).

² Шатская О.В., Бондарчук Т.П. Экспериментальное исследование проявления функциональной межполушарной асимметрии мышления школьников // Известия Самарского научного центра РАН. – Том 15. № 2(4). 2013. – С. 992 – 996.

³ Сорокоумова Е.А. Психология самопознания детей младшего школьного возраста, диссертация на соискание учёной степени доктора психологических наук. – Самара, 2002.

⁴ Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. Изд. 2-е. – М.: 1988.

⁵ Тесты на определение темперамента // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://kak.znate.ru/docs/index-100045.html> (Дата обращения 01.09.2012).

ному тесту Дж. Бука «Дом, дерево, человек»⁶: экстраверты более активны (что выражается в сильном нажиме), чаще всего на первом месте рисуют дом или дерево; у интровертов рисунок лаконичный, а человек изображается вровень – или даже выше – дерева и дома. В изображении дома для экстравертов типичны такие детали, как много окон, труба, из которой идёт дым; открытые двери; дорога к дому. Тематические рисунки в цвете, кроме указанных характеристик, могут дать качественное представление о межполушарной асимметрии: у правополушарных детей весь рисунок заполнен, изобилует деталями, – закрашен каждый миллиметр площади; при выраженной левополушарной активности рисунки схематичны, динамичны и не обременены подробностями, много пространства остаётся незакрашенным. У интровертов рисунки всегда более лаконичны по цветовому решению. У экстравертов в свою очередь в рисунке не только больше насыщенных по колориту цветов, но и значительно больше действующих лиц. Экстраверты также меньше делают ошибок при использовании законов перспективы.

Выявленные характеристики индивидуального психологического профиля – *темперамент* (от силы процессов возбуждения-торможения зависит характер активности ребёнка, что необходимо учитывать при планировании распевок, публичных выступлений и формировании репертуара⁷), *экстра-интровертные качества* (для интроверта, тяготеющего к интероцепции, нужно создавать соответствующие условия для занятий; внимание экстравертов нужно акцентировать на внутреннее ощущение⁸), *профиль межполушарной асимметрии* (преимущественный тип корковой активности) и *латеризация моторно-сенсорных функций* – определяют не только подготовку индивидуальной программы обучения, но и развитие личностной сферы учащегося (способы активизации самопознания, развивающие сознание).

С психологических позиций выявление музыкальных способностей – проблематика Телесного Я – является *вторым главным* компо-

нентом предложенного психолого-педагогического обеспечения.

Ядро педагогической практики в системе дополнительного образования, на наш взгляд, – *формирующий* эксперимент с многоуровневой структурой. Основные параметры такого эксперимента имеют двухсторонний характер: с одной стороны – это формирование теоретических представлений и практических певческих навыков (учебный процесс как таковой); с другой – мониторинг развития сознания и самопознания. Протестированные музыкальные способности – характеристики голоса, особенности вокальной техники и музыкально-исполнительские данные – также включаются в программу мониторинга профессиональных навыков.

Таким образом, весь оговоренный выше диагностический комплекс является дифференциальной основой структуры *психолого-педагогического обеспечения* вокального обучения, одновременно – с выявлением индивидуальной структуры Телесного Я ученика – инструментом *психолого-педагогического сопровождения* (другими словами: формирование Телесного вокального Я ученика идёт с учётом выявленных индивидуальных психологических характеристик).

Эффективность подобной *структуры* психолого-педагогического обеспечения и *стратегии* его применения в ходе психолого-педагогического сопровождения была показана нами экспериментально.

В рамках двухгодичной авторской программы О.В.Шатской по формированию навыка певческого дыхания в системе дополнительного образования, осуществлялся мониторинг процесса обучения в группах, общей численностью 41 человек (возраст младшей группы – 8 – 12 лет; старшей группы – 14 – 19 лет). У 56,1% обучающихся (23 вокалиста) была выявлена интровертивная направленность восприятия; соответственно, остальные 43,9% (18 человек) были продиагностированы как экстраверты. В ходе эксперимента на основе критерия понимания у испытуемых формировали теоретическую базу обучения (авторский вербальный тестовый комплекс «Дыхание»). Одновременно – мотивировали *экстравертов* на последовательную выработку автоматизмов певческого дыхания, объясняя роль каждого приёма, показывая как его отсутствие (или наличие) отражается на голосе – на основе слушания записей оперных исполнителей. Ученики-интроверты тоже слушали записи – но не в чужом, а *в своём исполнении*. Подобная тактика, на наш взгляд, позволяет при обучении использовать сильные стороны каждого типа восприятия.

⁶ Шевченко М. Психологические рисуночные тесты для детей и взрослых. – Екатеринбург; М.: 2010.

⁷ Овсянникова В.А. Индивидуальные особенности как основа формирования стиля хормейстерской деятельности студентов музыкально-педагогического факультета. Дис. канд.пед. наук. – М.: 1996.

⁸ Шатская О.В. Анализ психологических механизмов восприятия и особенностей формирования индивидуальных представлений при когнитивно-направленном обучении академическому вокалу // Ж. Вестник МГУКИ. – М.: 2011. – №5. – С. 200 – 205.

Опираясь на данные исследований (Wilson et al, 1971; Yates 1973) о характере активности экстравертов и интровертов в процессе деятельности (экстраверты лучше действуют вначале, затем эффективность их работы снижается; интроверты – наоборот, сначала уступают экстравертам, а затем работают эффективнее их: темп интровертов вначале – ниже, так как они более скрупулёзны; у экстравертов темп выше, но и ошибок больше). Перед исследованием мы выдвинули гипотезу о том, что эффективность работы экстравертов можно повысить, актуализируя их личностные смыслы при стимулировании у них *понимания* смысла собственной деятельности. Ранее мы показали⁹, что технические навыки формируются интероцептивно, – так как у интровертов интероцептивные связи развиты лучше, чем у экстравертов, для последних требуется интероцептивная активация экстравертного восприятия обучения. Учитывая, что экстраверт сильнее реагирует на внешнее окружение, прослушивание *других* голосов концентрирует у таких учеников *внимание* на обсуждаемой проблеме, и, в то же время, – стимулирует понимание смысла собственной деятельности.

В ходе описанного выше экспериментального формирования певческого навыка нами были выявлены качественные и количественные закономерности. Если говорить о качественной стороне, то необходимо отметить, что *интроверты быстрее* – по времени в целом – осваивают технические приёмы. *Индивидуальный темп* освоения навыка интровертами – в количественном отношении – характеризуется большим (разница на 3 балла), чем у экстравертов, разбросом итоговых значений индивидуальной *технической* оценки от среднего по ансамблю (от 1.4 до 4.4 единиц). По сравнению с интровертами у *экстравертов* плотность индивидуальных отклонений оценки сформированного навыка певческого дыхания (т.е., дисперсии), от среднестатистической величины оценки (разброс от 0.6 балла до 1.4), – ниже (меньше одного балла). Средний балл за технику у экстравертов по 10-ти бальной системе в группах дополнительного образования равен 3.6, что ниже соответствующей оценки для интровертов (6.4 балла) в 1,8 раза.

Характер успехов интровертов и экстравертов в начале обучения также резко отличается от двухгодичных итогов: у экстравертов – быстрый старт, тогда как интроверты включают-

ся в деятельность несколько месяцев; затем постепенно экстраверты начинают отставать, а к концу первого года уже интроверты имеют более весомые успехи.

Интересные данные по типам восприятия были получены при мониторинге понимания смысла собственной деятельности: и у интровертов, и у экстравертов показатель понимания смысла собственной деятельности при *первоначальном* тестировании в *старшей группе* намного выше соответствующего показателя для *младшей группы* (для интровертов – в 2 раза выше; для экстравертов – в 1,7 раза). К концу второго года эти же самые показатели выравниваются: у интровертов – только на 10% выше показатели старшей группы перед младшей; у экстравертов, – соответственно – выше на 18%. Таким образом, мы получили убедительные данные в пользу выдвинутой гипотезы о развивающем характере академического вокала, а также показали, что *критерий понимания эффективно работает* для любого типа направленности восприятия, с сохранением тенденции более высокого уровня понимания у экстравертов.

Как мы уже отмечали, выявленные закономерности послужили основой методики *мотивирования* экстравертов для выравнивания *темпа* формирования технических навыков; то есть – критерий понимания в данном случае имел не только *методологическое*, но и *методическое* значение. Сравнение полученных данных экспериментальной группы с показателями контрольной группы (стандартные подходы вокального обучения) продемонстрируем далее, анализируя результаты обучения в зависимости от типа межполушарной асимметрии.

Кроме оценки влияния индивидуальных различий по типам направленности восприятия, в ходе эксперимента нами был произведён анализ значений *интегральных показателей* обучения в зависимости от функциональной межполушарной асимметрии.

Данные о влиянии латеризации межполушарной асимметрии на активность и результативность процессов обучения достаточно разнородны¹⁰. В связи с этим нами была выдвинута ещё одна гипотеза, состоящая в предположении о том, что процессы развития самопознания *по-разному* протекают при различных формах межполушарной асимметрии корковой деятельности.

Для изучения влияния межполушарной асимметрии данные констатирующего эксперимента были сгруппированы по латеризации

⁹ Шатская О.В. Анализ психологических механизмов восприятия и особенностей формирования индивидуальных представлений при когнитивно-направленном обучении академическому вокалу – С. 200 – 205.

¹⁰ Ефимова О.С. Индивидуальные различия в создании нового образа воображения. Автореф. дис. ... канд.психол.наук. – М.: 2006.

межполушарной асимметрии, как для обучающихся в системе дополнительного образования, так и в контрольных группах. В экспериментальных группах – 11 учащихся с латеризацией П-типа, и 9 учащихся – Л-типа; в контрольных группах – 11 вокалистов с левополушарной, и 10 – с правополушарной активностью (всего 41 человек).

Анализ результатов формирования автоматизмов певческого дыхания в экспериментальных группах показал, что в П-группе *устойчивость показателей индивидуального стиля* соответствовала по 10-бальной шкале значению в 3.54 единицы, против 3.3 – при проявлении асимметрии Л-типа; *показатели навыка* соответствовали 3.9 – в правополушарной группе, и 4.1 – в группе Л-типа. По комплексным (интегральным) показателям оценки сформированных компетенций мы получили, соответственно, балл в 7.8 (для П-группы) и 7.6 – для Л-группы. Данные итогов экспериментального обучения в сформированных группах близки как по *интегральным показателям* (разница меньше 3%), так и по *навыкам* (чуть меньше 5%); и по *устойчивости выработки индивидуального стиля* (меньше 7%). Эти данные ещё раз подтверждают вывод, полученный в ходе исследования проявления функциональной межполушарной асимметрии в мышлении школьников, а именно: при формировании обучающих заданий с учётом типа функциональной асимметрии обучение становится *эффективным и результативным*.

При правополушарном стиле мышления сильнее выражена дисперсия интегральных показателей обучения – 22.25; против 9.5 – для левополушарной динамики: поле индивидуальных различий более чем в 2 раза стабильней по личностным характеристикам для Л-учащихся, по сравнению с полем П-учащихся, что говорит о трудностях методического обеспечения правополушарной латеризации при личностно-ориентированном обучении вокалу.

Заметим, что *стандартные* методики вокальной практики, наоборот, направлены на работу с правополушарным типом функциональной асимметрии: все 500 лет существования академического вокала метод показа и подражания был основным¹¹.

Данные по двум контрольным группам (11 вокалистов – группа левополушарного типа активности; 10 человек – с показателями правополушарного типа асимметрии) были получены в результате наблюдения. Результаты правополушарной группы имеют парадоксальный характер: изменение показателей *устой-*

чивости индивидуального стиля практически равно нулю (то есть, двухгодичное обучение в *среднем* никак не повлияло на индивидуальный стиль обучаемых). Интегральные показатели и параметры технических данных контрольных групп – близки (по 1,1 балла). В экспериментальной П-группе эти показатели соответствуют 7,8 и 3,9 балла. Результирующие данные контрольных Л- и П-групп различаются в 2 – 3 раза.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что личностно-ориентированная стратегия позволяет осуществить в среде дополнительного образования *развивающее обучение*, – при условии применения психолого-педагогического сопровождения, содержащего методически обоснованные подходы работы с индивидуальностями, в сочетании с технологией актуализации личностных смыслов – через понимание себя и собственной деятельности.

Подчеркнём, что релятивизм индивидуальных оценок в экспериментальной и контрольной группах позволяет говорить лишь об относительном – *статистическом* – характере выявленных закономерностей. Статистические оценки применялись и при исследовании процессов понимания и их корреляции с Телесным Я, с социальной и духовной самооценкой.

На основании результатов мониторинга мы не обнаружили значимой корреляционной зависимости (коэффициент регрессии на уровне сотых долей единицы) между изменением *самооценки* Телесного Я по методике Дембо-Рубинштейна за время обучения вокалу и *пониманием* законов профессионального певческого дыхания (формирование Вокального Телесного Я на этапе постановки певческого дыхательного комплекса).

В то же время *понимание* смысла либретто тесно *коррелировало* с *самооценкой* социально-духовного личностного комплекса по методике Дембо-Рубинштейна: полученные результаты свидетельствуют о том, что содержание оперных спектаклей оценивается архетипически, на основании Образа Я.

Именно эти итоги заставили нас продолжить эксперимент по формированию Вокального Телесного Я в условиях постановки дыхательного комплекса, включив в программу третьего года обучения тест-опросник по самооценке указанного параметра. Результаты тестирования показали существование зависимости в вопросах *профессионального вокального понимания* (тесты «Дыхание» и «Артикуляция») и *вокальной самооценки* (коэффициент регрессии – 0.25), а также – *самооценки Телесного Я по методике Дембо-Рубинштейна с самооценкой Вокального Телесного Я* (коэф-

¹¹ Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. – М.: 2008.

фициент регрессии равен 0.1). Выявленные в ходе эксперимента *качественные и статистические* закономерности позволяют сформировать структуру психолого-педагогического обеспечения обучения вокалу в среде дополнительного образования, обеспечивающую возможность развивающего обучения для всех желающих петь.

THE STRUCTURE OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PERSONALITY-ORIENTED VOCAL TRAINING IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

© 2013 E.A.Sorokoumova, O.V.Shatskaya[°]

Sholokhov Moscow State University for the Humanities

This article is devoted to the analysis of experimental results of consolidation of the structure of psycho-pedagogical support of personality-oriented vocal training in additional education.

Keywords: psycho-pedagogical support, personality-oriented strategies, developmental teaching, Body-Ego, intro- and extraversion.

[°]*Elena Aleksandrovna Sorokoumova, Doctor of psychology,
Professor of Department of social and pedagogical psychology.
E-mail: CEA51@mail.ru*

*Olga Valerevna Shatskaya, Post-graduate student of Department
of social and pedagogical psychology, Teacher of additional
education. E-mail: olga-shatskaya@yandex.ru*