Шатская О.В.

Исполнительство как особый тип компетентности в дополнительном образовании

МБУДО ДДТ «Родник»

(Россия, г. Химки Московской области)

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-38

idsp: sciencerussia-10-04-2019-38

Аннотация

Данная статья посвящена изучению методологических основ исполнительской деятельности, с особым видом компетентности в дополнительном образовании.

Ключевые слова: исполнительские компетенции, мышечная координация, мышечная память, готовность – владение - демонстрация.

Abstract

This article to the study of methodological aspects of performing activity – with a special type of competence in additional education.

Key words: executive competences, muscle memory, muscle coordination, readiness – ownership - demonstration.

Дополнительное образование – новая система развития личности ребенка, его общих и предметных способностей, в отличие от основного образования, не сертифицирована по компетентностному принципу. Основная причина обозначенной проблемы - недостаточность в дополнительном образовании (ДО) исследований в области психолого-педагогического сопровождения развивающего практико-ориентированного обучения.

Исследование структуры и содержания методов и технологий психолого-педагогического сопровождения развивающего обучения в ДО (2008-2019), под руководством профессора Е.А. Сорокоумовой, доктора психологических наук, проводится в русле психологии развития личности детей и подростков, психологии сознания и психологии инновационного обучения (1995-2002гг.), [5]. Одной из основных проблем психолого-педагогического сопровождения развивающего обучения в ДО является особый тип практико-ориентированной компетентности - *исполнительство* (фортепиано, академический и эстрадный вокал, гитара и т.д.).

Исполнительская компетентность основана на формировании *мышечных навыков* (техники исполнения) и *мышечной памяти*, то есть, является *мышечно-координационной*. Медико-физиологические исследования показали, что спазмированные мышцы не координируются, при этом мышечная напряженность проявляется в двух функционально - типовых формах:

- *тонической напряженности*: повышен тонус мышц в состоянии покоя; имеет, как правило, стойкий характер (возникает как результат значительного мышечного утомления или заболевания);
- *координационной напряженности*: состояния, при котором в динамике – процессе работы, не происходит полного расслабления мышц, или их переход в фазу расслабления слишком замедлен (где причины координационной напряженности могут иметь *органический, функциональный и когнитивный* характер).

Механизмы снятия тонической напряженности имеют системный уровень - вводится специальный режим лечебных или релаксационных занятий и процедур - массаж, плавание, тепловые процедуры, упражнения на растяжку специфических мышц).

В зависимости от исполнительской дисциплины, приемы снятия координационной напряженности различны, [12]. Снятие *координационной напряженности* в исполнительских дисциплинах имеет особый, профессионально-ориентированный характер. Избавление от ненужной напряженности мышц должно контролироваться воспитанниками *осознанно*, на основе понимания смысла своей деятельности, [5,12].

В спорте (Арпад Чанади) считается, что общекоординационная подготовка не должна быть доведена до автоматизма, и наоборот – в общеразвивающих занятиях должны каждый раз применяться упражнения вариативного характера, с элементами новизны по структуре и содержанию.

Как правило, в сложной деятельности общие способности оцениваются как готовность к профессии, в совокупности с личностными психологическими детерминантами (В.С.Мерлин), высшими психическими функциями (Л.С.Выготский), [1,5].

По программам художественной направленности развитие координационной предметной подготовки (вокал, хореография, фортепиано и т.д.) отрабатывается на упражнениях, основанных не на демонстрации техники исполнения, а на общесистемных навыках предметной координации, например, готовности демонстрировать на практике технику исполнения музыкального произведения на основе различных ритмических групп.

По Б.М.Теплову, из 3 степеней исполнительской компетентности: готовность, владение, демонстрация – системные автоматизмы, как общие способности к профессии, – потенциальные компетенции.

Следующий уровень исполнительской компетентности относится к категории *владения* функциональными (техническими) навыками на личностном уровне.

В каждой предметной деятельности в ДО технические навыки свои – обладают предметной специфичностью, и должны быть выделены как главные технические элементы развития индивидуальных специальных способностей, [7, 9, 10].

Таким образом, *уровень владения* в исполнительской компетентности – это, прежде всего, практика демонстрации владения техническими элементами, выделенными как *специальные исполнительские компетенции*. Последний уровень исполнительской компетентности – актуальная *демонстрация* на практике готовности и владения, главный результат оценки исполнительской компетентности, включающий знания (что?), осознанные ребёнком на методическом уровне (как?) и демонстрация мышечно-координационных автоматизмов на практике, как техники исполнения.

Такая структура оценки исполнительской компетентности, как профессиональной техники, в качестве необходимого и достаточного элемента включает осознание ребёнком необходимости *овладения* техникой исполнения на основе психологического механизма *понимания* собственной деятельности. Отметим, что потенциальные способности (готовность) и личностно-ориентированные способности (владение как осознание деятельности на методическом уровне), относятся к когнитивной сфере, сфере развития продуктивного мышления и является необходимым элементом исполнительской компетентности на начальном этапе [9].

На всех этапах при обучении исполнительским дисциплинам в ДО происходит формирование исполнительских компетенций. Координация профессиональной моторики, как качественная характеристика деятельности *специфической* (предметной) направленности, может быть окрашена по разному.

На уровне *готовности* – как формирование техники исполнения системного порядка; на уровне *владения* – как формирование личностного технического потенциала (мышечных эталонов исполнения); на актуальном уровне – практическая *демонстрация* предметной техники, как мышечно-координационной компетентности.

В данном контексте следует говорить о разных степенях двигательнo-координационных способностей и возможностей обучающихся.

И.М.Мирошник предлагает выделить тип координационных способностей в особую *системную* группу – как совокупность свойств человека с врожденными и наследственными анатомо-физиологическими и психологическими свойствами, [2]. Данному направлению исследований исполнительских способностей – как вещественных коррелят исполнительской подготовки, посвящены работы Мерлина Л.С., Ильина Е.И., Теплова Б.М. и др. [1,7].

Вместе с тем, в современной психолого-педагогической науке нет однозначного определения понятия «координация движений», в связи с чем *актуальной* является проблема выделения и дифференциации специфики профессионально-технических компетенций в исполнительских дисциплинах (Закон об образовании, С.Я. Батышев и А.М. Новиков, В.Д. Шадриков, А.В. Шишковская и др.), [4,8].

Соответственно выделенным элементам профессиональной техники (исполнительским компетенциям), формируются методы ее развития. Обоснование и подбор комплексов упражнений; предметные технологии развития способностей учащихся, должны соответствовать личностным данным и строиться на репертуарной политике.

Анализ специфики формирования исполнительской компетентности в условиях, когда обучение не предполагает никакого отбора, а мышечная напряженность может иметь сочетанный характер, природу психофизиологических особенностей обучающихся необходимо учитывать не только на предметном, но и на междисциплинарном уровне обучения.

С позиций зарубежной психологической науки проблемы исполнительства связаны с пониманием своего Телесного «я» на основе осознания всех видов ощущений (экстероцептивных, интероцептивных и проприоцептивных) при соединении моторных и сенсорных анализаторов, например, артикуляционных певческих связей, [4,9].

Примером нарушений координационно-вестибуляторных связей при исполнении является неправильно организованная произвольная позиционная речевая артикуляция, которая не позволяет сформировать певческий автоматизм *произвольной непозиционной интонационно-стилевой координации*, [10].

Исполнительская компетентность в ДО, на основе психолого-педагогического сопровождения (ППС), как обоснование решения психологических и педагогических проблем предметного обучения и развития в ДО, может быть описана через главные направления, компоненты ППС, как организационно-педагогическая модель деятельности, [6,11].

В основе модели формирования исполнительской деятельности в системе ДО (Шатская О.В.) три компонента. *Мотивационный* компонент направлен на развитие интереса к вокальной деятельности, формирование понимания ее смысла и адекватной самооценки.

Мотивационный компонент направлен на развитие интереса к вокальной деятельности, формирование понимания ее смысла и адекватной самооценки.

Цель деятельностного компонента - диагностика и мониторинг уровня развития учащихся, их готовности к деятельности; вокально-исполнительская практика на основе индивидуальных программ обучения и развития; формирование социально-коммуникативных действий (навыков взаимодействия с другими людьми в процессе обучения), [8].

Волевой компонент решает задачи формирования готовности к осуществлению предметной деятельности посредством саморегуляции и самоконтроля на основе развития технических (исполнительских) способностей предметной практики, как мышечной координации, [3,12].

Волевой компонент связывает результаты деятельности *педагога* с единой мотивационно-деятельностной сферой ребенка, а результатом развития обучающихся в ДО выступают исполнительские способности (компетенции), демонстрируемые ими на практике.

1. Мерлин В.С. «Психология индивидуальности», Избранные психологические труды под редакцией Е.А. Климова, РАО МПСИ, М. –Воронеж, 2005, 543 с.
2. Мирошник И.М. Метод психической координации и феномен синестезии // Материалы НПК «Синестезия: содружество чувств и синтез искусства». Казань. -2008. –с.39-44.
3. Панов В.И., Хисамбеев Ш.Р. Образовательная среда и мотивация учащихся в учреждениях дополнительного образования // Вестник практической психологии образования. 2007. – №2. – С.22-29.
4. Профессиональная педагогика. Под редакцией С.Я.Батышева и А.М.Новикова, академиков РАО, издание 3-е, переработанное. – М.: из-во ЭГВЕС, 2010. – 456с.
5. Сорокоумова Е.А., Психология самосознания детей младшего школьного возраста, диссертация на соискание ученой степени д.псих. наук. – 2002, Самара.- 312с.
6. Сорокоумова Е.А., Шатская О.В. Структура психолого-педагогического обеспечения личностно-ориентированного обучения вокалу в системе длительного образования // журнал ВАК Известия Самарского НЦ РАН. Том. 15. № 2(4). - 2013.- с.981-985.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. –М.-Л.:Изд-во АПН РСФСР. – 1947. –355с.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. – М.: Логос, 1998. – 320с.
9. Шатская О.В. Анализ психологических механизмов восприятия и особенностей формирования индивидуальных представлений при когнитивно-направленном обучении академическому вокалу//журнал ВАК «Вестник МГУКИ». – М., 2011, №5, с. 200-205 (0,6 а.л.).
10. Шатская О.В. Психолого-педагогическое обеспечение выработки основных вокальных компетенций в системе дополнительного образования // доклад на международной конференции «Педагогические системы развития творчества», – Екатеринбург, 2013.- 6с.
11. Шатская О.В. Исполнительский стиль в вокале как интегральная характеристика Телесного Я и динамических свойств личности // Известия Самарского НЦ РАН. Том 17. №1. – 2015. - с. 119-124.
12. Шатская О.В., Войтик И.А. Структурирование исполнительской (координационно-мышечной) специфики дисциплин в системе ДО на примере академического вокала // Материалы 21 МНПК «Научный диалог: Молодой ученый», Санкт-Петербург: Центр научных публикаций МОАН. -22 ноября 2018. Doi:10.18411/spc-22-11-2018-07. Idsp:spub-22-11-2018-07.