

В статье представлены вопросы исследования особенностей и направлений формирования коммуникативной культуры младших школьников, а также описаны свойства и компоненты личности учащихся, обладающих коммуникативной культурой. Отмечена основная мысль о необходимости правильно организованной учебно-воспитательной работы через адекватный выбор методов и приемов в формировании коммуникативной культуры младших школьников в процессе обучения.

Ключевые слова: коммуникация, культура, толерантность, общение, коммуникативная культура, ученик начальных классов.

The formation of communicative culture of primary school students

A. Shayakhmetova¹, A. Sikhynbai¹

*¹Kokshetau state University named after Sh. Ualikhanov
(Kokshetau, Kazakhstan)*

Abstract

One of the most topical issues in the field of education is the formation of a communicative culture of primary school children, since modern education aims to educate a well-developed young generation that will actively implement itself in various spheres of society. The author defines the essence of the concept of «communicative culture», based on theoretically justified definitions of such basic concepts as «communication», «culture» and «tolerance».

The article presents the issues of research of features and directions of formation of the communicative culture of primary school children, as well as describes the properties and components of the personality of students who have a communicative culture. The main idea of the need for properly organized educational work through an adequate choice of methods and techniques in the formation of the communicative culture of younger students in the learning process is noted.

Keywords: communicative, culture, toleration, dialogue, communicative culture primary, school student.

Редакцияға 01.06.2020 қабылданды

МРНТИ 14.25.05

Л. В. ГОНТОВАЯ

*Днепропетровская академия музыки имени М.И. Глинки
(Днепропетровск, Украина), dneprlara@gmail.com
<https://doi.org/10.51889/2020-3.2077-6861.13>*

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА В СТРУКТУРЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКА-ПОДРОСТКА

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетентности учеников основной школы в процессе изучения художественной культуры и одному из критериев ее многокомпонентной структуры – знаково-символической интерпретации художественного произведения. В статье обращено внимание на критику компетентностного подхода в образовании, необходимость в уточнении и ограничении его теоретического освещения на основе специфики предметов образовательного цикла. Высказывается предположение, что именно особенность каждой предметной области позволит выявить ее преимущества в формировании определенных компетентностей. Рассматривается одна из ключевых компетентностей современного школьника, социокультурная, подчеркивается ее интегративный характер и междисциплинарность в научных подходах, что отражает сложность феномена. качестве одной из наиболее важных для этой компетентности рассматривается художе-

ственная культура и искусство, которые в силу особенностей художественного выражения как символизации духовного мира личности воздействуют как на социальные, так и ценностно-смысловые установки подростка.

Ключевые слова: социокультурная компетентность; художественная культура; знаково-символическая интерпретация; семантическое пространство.

Актуальность исследования. Педагогика искусства на современном этапе радикального обновления школьного образования устремлена к новым задачам и одновременно к сохранению специфики своего предметного содержания. В научных исследованиях в 80-90-х годах прошлого века влияние художественного произведения на личность школьника расценивалось как необходимое условие формирования креативной личности [14; 15]. Несмотря на кризис образования 2000 годов и, в частности, художественного, в работах этого периода продолжали звучать идеи об «искусстве как универсальном механизме «трансляции социокультурных идей и смыслов», [11, С.25], «разрешения проблем своего духовного развития», инициация переживания как внутренней деятельности и высшего психического процесса [3, С.160]. Сегодня педагогика искусства рассматривает воздействие искусства на школьника прежде всего в контексте компетентностного подхода, что соответствует одной из главных целей образования – формированию личности, которая сумеет использовать приобретенные знания в быстро меняющемся мире и строить эффективную деятельность. Вместе с тем, по мнению Н. Коломеец, отсутствие единого подхода к пониманию компетентностного подхода затрудняет его исследование: при анализе трех зарубежных подходов (поведенческого, функционального и целостного) отмечено, что в рамках американского и европейского подходов ответ на вопрос о том, что является критерием эффективной деятельности, звучит по-разному: в первом случае – это проявляемое поведение, во втором – характеристики деятельности. Более того, это разногласие порождает дискуссию по поводу соотношения понятий «компетенция» и «компетентность» [4, С.81].

Таким образом, возникает необходимость в обновлении и, возможно, переосмыслении тех положений компетентностного подхода, которые оказываются «неуловимыми» для

современного исследовательского инструментария. Таким положением оказывается прежде всего, неустойчивость собственного существования субъекта образования, что подтверждается результатами педагогических наблюдений. Возникает необходимость в более точном понимании сути, возможностей и границ компетентностного подхода, а именно на примере формирования социокультурной компетентности ученика основной школы и ее критериев.

Научная значимость. Система компетенций современного выпускника средней школы включает в себя социокультурную компетентность, в которой отражается взаимодействие школьника и социума в его различных масштабах, его социальный интеллект в тесном взаимпроникновении с творческой преобразующей основой культуры, особенно художественной. Это обусловило широкий междисциплинарный характер исследования социокультурной компетентности, которое возникает на пересечении философско-антропологических, культурологических, психосемантических, нейроэстетических, психологических, педагогических, искусствоведческих исследований, что обеспечивает глубокое понимание сути феномена. Однако, например, в обобщающем исследовании украинских ученых о внедрении компетентностного подхода охвачены все предметы школьного цикла, но искусство и художественная культура, как факторы социокультурной направленности, в этот перечень не вошли [17]

Вместе с тем есть все основания считать эти области наиболее важными не только для использования данного подхода, но и для новых ракурсов его исследования. Более того, внедрение сталкивается с трудностями и противоречиями, что подчеркивает на практике слабую сформированность этой компетентности: педагоги искусства наблюдают отсутствие мотивации современного школьника к общению с искусством и

культурой. Поскольку мотивами становятся сами предметы жизненного пространства (окружающей среды) в силу потребностно-го отношения к ним человека [7], то можно констатировать, что произведение искусства не становится для большинства школьников предметом этого пространства, частью его жизнедеятельности, оставаясь проходящей мимо информационной единицей. Несмотря на большой пласт исследований, посвященных социокультурной компетентности как интегративного качества личности, необходимого для ее самореализации, проблема ее формирования у школьников остается актуальной для педагогики искусства. Процесс же наблюдения за формированием социокультурной компетентности школьника может, на наш взгляд, уточнить сущность этого понятия.

Цель исследования – знаково-символическая интерпретация произведения искусства в структуре социокультурной компетентности школьника-подростка и методы ее диагностики.

Основная часть. Определение сути социокультурной компетентности обусловлено как классическими идеями гуманитарного знания, так и современными подходами: взаимосвязь социального контекста и художественной культуры связаны с процессами понимания и интерпретации как процессов жизнедеятельности личности (М. Бахтин, В. Библер, В. Бычков, А. Лосев, Ю. Лотман), коммуникативность и деятельность взаимно мотивированы (А. Вербицкий, Б. Гершунский, С. Савченко, А. Хуторской). Проблеме социокультурной компетентности посвящены диссертационные исследования Н. Муравьевой, которая подчеркивает ее многокомпонентную структуру, объединенную содержательным опытом личности, Н. Калинина рассматривает социальную компетентность как основной индикатор результативности деятельности учебного заведения; Е. Прямова и Н. Нагайченко считают социальную компетентность выстраиванием стратегии взаимодействия с другими людьми; Т. Закутная и И. Левицкая исследуют социокультурную компетентность студентов, Н. Ефремова

и Н. Бабкова-Филипенко акцентируют лингвистический и краеведческий аспекты.

Подчеркнем, что большинство работ рассматривают данную компетентность прежде всего на базе лингвистической деятельности [2], межкультурной коммуникации, как результат формирования профессиональных компетенций (Т. Закутная, И. Левицкая, Н. Ефремова, Н. Бабкова-Филипенко). Искусство и художественная культура как основа для формирования социокультурной компетентности чаще являются предметом социологии, психологии, арт-менеджмента, нежели педагогики.

В современной украинской педагогической науке акцентирована необходимость привлечения социокультурного потенциала художественной культуры и искусства в образовательный процесс [19], раскрыта переориентация обучения искусству на основе базовых компетенций, которые «становятся интегральным показателем результативности образования» [18, С.11]. Влияние искусства и эстетического опыта на духовное состояние личности раскрыто в трудах Н. Миропольской, О. Щолоковой.

Интегрированная, многокомпонентная сущность компетентности позволяет исследователям видеть в этом феномене жизненную активность личности. Поэтому к понятию компетентности приближено понятие жизненной стратегии, жизненного успеха, выведенное в исследовании С. Капустина как «умение самостоятельно определять важные жизненно-творящие ориентиры и обосновывать их на основе собственных мировоззренческих убеждений» [16, С.87].

Указанную большинством исследований интегративность социокультурной компетентности невозможно объяснить простым перечислением качеств личности или компонентов ее деятельности. Эта интегративность проявляется у каждого человека по-разному, основывается на более глубинном психологическом синтезе, в частности, сочетании внешнего и внутреннего опыта. Постоянный процесс превращения внутреннего опыта во внешний (и наоборот) обеспечивает множественность ее проявлений. Внутренний опыт

обеспечен культурными корнями человека, возможностями творческого применения этого опыта в социуме. Социальное придает необходимые формы внутренним стремлениям человека, делает их общими для многих людей и создает ценностную смысловую реальность в мире символов.

Учитывая важнейшие результаты исследований социокультурной компетентности и специфику художественной культуры, уточним это понятие на базе изучения учениками основной школы художественной культуры. Социокультурная компетентность – это открытая личностная позиция ученика, которая возникает благодаря продуктивной совместной деятельности участников учебно-воспитательного процесса, построенной на ценностно-смысловой интерпретации художественного произведения как совокупности текстов и трансформации смыслов в позитивное социальное действие.

Определены пять компонентов структуры социокультурной компетентности: эмоционально-мотивационный, когнитивный, эвристически-креативный, коммуникативный, социально-деятельностный.

Наиболее насыщенной символической областью является, как известно, художественная культура. Именно благодаря художественному символизму она – не просто стимул когнитивной активности ученика. Поскольку главное качество символа – его «смысловая перспектива» [8], то художественное произведение не навязывает свои смыслы, а разворачивает их, завораживает и увлекает многозначностью и вариантным отношением к познанию, помогает пережить и понять различные человеческие миры. Ведь главным фактором художественной формы, в которой существует произведение, является выражение, понятое как «то выражение, выражает данную предметность целиком и в абсолютной адекватности, так что в выраженном не больше и не меньше смысла, чем в высказываемом» [9, С.25]. Именно выражение представляет ту множественность бытия человека, которую ощущает школьник, обращаясь к искусству.

«Смысловая перспектива» художественного произведения в ходе трансформаций внутреннего восприятия приводит к многогранной «оптике» ученика, в результате которой он может привлекать для своей интерпретации другие факты и явления, в том числе и из социальной жизни. Происходит стимулирование не только эмоционального, но и социального интеллекта учащихся, так как «сигнально-символическая практика представляет собой систему обозначений значимых участков пространства или сооружений, а также социально-статусных притязаний того или иного человека» [13, С.27].

Например, целесообразно акцентирование ученикам глубины и неожиданности в понимании человека на примере портрета в литературе, музыке, скульптуре и живописи. Разница языка каждого из искусств усиливает эту глубину, так как освещает самые различные, нередко скрытые черты как автора, но и его героя. При сравнении портретов Франца Хальса и Амедео Модильяни в первом случае человек интересуется художника как психологическая фигура, в другом же – как особая сущность, увиденная только им, художником. Скульптурный портрет Огюста Родена и Аристиды Майоля – два разных понимания человека, которых объединяет только одно, а именно заинтересованность человеком в ее подлинности.

Для того, чтобы школьник-подросток не «потерялся» в многозначности и выработал свою позицию, учитель может направить этот процесс на выбор наиболее интересных для ученика идей, форм выражения, которые ему подскажет конкретное произведение искусства. Иными словами, помочь ученику стать интерпретатором знаков и символов, чтобы лучше и точнее их понять и тем самым дойти до сущности произведения. Поэтому знаково-символическая интерпретация выявлена нами как один из критериев социокультурной компетентности в процессе изучения художественной культуры и диагностирована в 5-х, 7-х и 9-х классах основной школы г. Запорожья и Днепра.

Первый показатель этого критерия – умение выявить многозначность произведения

– было исследовано в нашей работе за счет наблюдений за «чувственным тоном настроения и интеракционными (позиционными) чувствами» (согласно классификации, Л. Куликова [5]). Автор отмечает, именно в позиционных чувствах реализуется «выражено приятие / неприятие определенного явления или объекта мира, выбор дистанции между субъектами коммуникации» [5, С.6]. В процессе наблюдения за учениками-подростками, мы пришли к выводу, что действительно именно такие «чувственные тона» и позиционные чувства стимулируют учеников к построению и вербальному осознанию смысловой перспективы художественного символа. К ним Л. Куликовым отнесены гедонистические, астенические и меланхолические кластеры настроенческих чувств. Например, ученики нередко описывали свое состояние при восприятии образа-символа, как «странное», состояние «неожиданного открытия», эйфорического и вдохновенного, описывая античную скульптуру «Лаокоон» или «Сикстинскую капеллу» Микеланджело, что относилось к первой гедонистическому кластеру, причем из 10-ти чувств, указанным ученым в составе этого кластера, у наблюдаемых преобладали чувства интереса, раскрепощения, радости и восторга [5, С.8]. Естественно, что эти ученики проявили значительную активность в дальнейшей учебной деятельности, так как чувства и их сила являются одним из важнейших поведенческих и мотивационных факторов.

Часть учеников высказала иные мнения, которые можно отнести к меланхолическому кластеру, а именно: разочарование, скуку, досаду, уныние. Эти чувства были вызваны, как пояснили школьники, непониманием смысла произведений, отсутствием интереса к искусству. Так, фрески Микеланджело эти дети воспринимали как «громоздкие, давящие, перегруженные», «Лаокоон» они считали слишком негативным и даже устрашающим, снижающим эмоциональный фон. Соответственно их деятельность не отличалась активностью и продуктивностью.

Для диагностирования второго показателя – трактовки понятого содержания произ-

ведения как «знака» одной или нескольких отраслей знания – измерялась степень трансформации учеником полученных знаний в различных формах (невербальные, вербальные, экспрессивные) с помощью и трансформационной таблицы, которая фиксировала изменения знания учеником (как совместно с учителем, так и самостоятельно).

На основе таких таблиц, которые были сделаны в 5-х, 7-х и 9-х классах, для выявления определенных групп ученических смысловых представлений, мы использовали идею семантического пространства как исследовательской модели индивидуального сознания. Согласно В.Ф. Петренко, «семантическим пространством называется пространство определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих объекты (значения) некоторой содержательной области» [10]. Этим способом организации признаков, по которым дети могут описывать произведения, является закон, своеобразная граница, в рамках которой и разворачивается смысловая перспектива символа. Ученикам предлагались три произведения из разных видов искусств, но с одинаковым сюжетом. Школьники были должны быстро определить содержательный центр, позволяющий связать и сравнить эти произведения. Например, в 5-ом классе могли рассматриваться «Девочка на фоне персидского ковра» М. Врубеля, архитектурные произведения В. Городецкого (Рисунок 1), «Шехеразада» Н. Римского-Корсакова.

Ученикам 7-х классов были предложены картина «Смерть Марата» Давида, скульптура «Тираноубийцы» Крития и Несиота, фрагмент «Героической симфонии» Л. Бетховена. Ученикам 9-класса – картина «Венера» Тициана, скульптура Э. Барлаха «Мститель» (Рисунок 2), фрагмент из увертюры к опере «Тангейзер» Р. Вагнера с эпизодом грота Венеры.

Гибкость мышления оценивалась с помощью высказываний учащихся на основе различий в раскрытии сюжета или темы произведения. Оригинальность исследовалась на основе различных (вербальных, экспрессив-

ных) форм, в которых учащиеся выражали, видят ли они вопрос или проблему в этом произведении. Точность высказывания была соотнесена с авторскими комментариями к своим работам.

Группировку высказываний учеников определило три вида высказываний: 1) невербальной, экспрессивной формы многозначности символа в виде танца, «общения» с определенными предметами, создание сценария «немого» кино и т.д.). 2) аргументированные развернутые рассказы по типу

«симфония – это охват мира, символ всех этапов жизни человека. Потому что каждая часть имеет свою определенную функцию и символизирует человеческое чувство времени» (ответ ученика 7 класса). 3) вербальные косвенные высказывания по типу «женщина с маслом в руке – ассоциируется с миром античности, ее гармонией и ощущением красоты Космоса, гармонии идеи и формы, одновременно воли и правила» (ответ ученика 7 класса).



Рисунок 1. Дом с химерами В. Городецкого в Киеве



Рисунок 2. «Мститель» Э.Барлах

Готовность к знаково-символической интерпретации в структуре социокультурной компетентности формируют и особое отношение к «Другому»: ведь другого человека можно рассматривать как символ, через внешние проявления которого можно почувствовать его внутренние глубинные смыслы. Для такого символического понимания человека как символа, интерпретация его форм выражения (выражения, мысль, действие и т.п.) уточняется в процессе общения, межличностного взаимодействия, которое может осветить истинные мотивы личности. На-

пример, при рассмотрении картины М. Врубеля «Царевна Лебедь» возникло общение между учениками, которые получили задание найти противоречий в выразительности персонажа произведения. Каждый из них не мог сначала понять и принять точку зрения своего партнера: кому это существо кажется неинтересной совсем, кому-то, напротив, привлекательной и магической, а кому-то – агрессивной. В процессе понимания для решения поставленной задачи ученики обсуждали мысли каждого, корректировали их и поступили к ответу (Рисунок 3).



Рисунок 3. «Царевна Лебедь» М. Врубель

Противоречия они увидели в двойной природе героини Врубеля, а именно: человеческой и одновременно фантастической. Но ученики продвигались дальше в своем обсуждении: оказалось, что они поражены той тоской и невнятной словам стремлением к чему-то осязаемо каждому человеку. Каждый из них высказал то, что очень удивило одноклассников, то есть свои очень скрытые мысли и эмоции. Художественный символ действительно выступил в роли социального интегратора, одной из важнейших функций культуры [13].

В результате реализации указанных методов диагностики для исследования сформированности знаково-символической ин-

терпретации учеников основной школы было выявлено незначительное количество детей, которые многозначно «прочитывали» художественное произведение, быстро переключались на различные смыслы и строили новые смысловые связи (около 25% опрошенных). У некоторой части учеников тенденция к многозначности понимания фактов была более замедленной, реализовалась нередко с помощью учителя (около 35%). Большинство школьников показали тенденцию к однозначному пониманию произведения, отсутствие поиска связей, ригидность переработки информации (около 45%). Данные свидетельствуют не только о необходимости формирования данной компетентности у со-

временных учеников основной школы, но и значительно ограничивают базу ее внедрения с учетом преимущества художественной культуры и искусства в ее формировании.

Выводы. Современная педагогика стремится активизировать осознание подростком искусства как источника очеловеченных смыслов, их социальной укорененности. Развивая идеи компетентного подхода, педагогика искусства корректирует их встречным движением практики. Тем самым давая возможность считать его не только несовершенной альтернативой традиционному школьному образованию, но и его продвижением. Социокультурная компетентность школьника в процессе изучения художественной культуры помогает воспринять и другие, внехудожественные знания как символы человеческого общения и взаимопонимания. Знаково-символическая интер-

претация произведения искусства является важнейшим критерием социокультурной компетентности современного школьника – подростка. Она соответствует эвристическо-креативному компоненту ее структуры, одновременно затрагивая эмоционально-чувственный и когнитивный компоненты. Многозначность и вариативность на основе интерпретации выразительности художественного произведения проявлялись в индивидуальных формах семантического пространства учеников-подростков и проявлениях аффективно-чувственных тонов. Именно эти характеристики позволяют считать знаково-символическую интерпретацию необходимой для стимулирования социальных инициатив подростка, возникающих на основе изучения художественной культуры.

Список использованных источников

- [1] Гончарук А.Ф. Теория и методика социально-педагогического прогнозирования: Учебно-методический практикум по III Государственному стандарту. – М-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 235 с.
- [2] Гуцол Ю.В., Жаринова И.А. Компетентностный подход в обучении: основные определения и компонентный состав //Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2018. – Т.20. –№3. – С.13-15.
- [3] Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Культурно-психологические модели переживания личностью встречи с произведением искусства // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2. С. 159–174.
- [4] Коломеец Н.В. Компетентностный подход в обучении и развитии персонала. Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2017–. № 4 (60). –С.79-85.
- [5] Куликов Л.В. Проблема поиска эмпирических оснований классификации чувств. Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2018. – №1. – С. 4-12
- [6] Кузнецова В.В. Исследование отношения подростков к изучению искусства в школе //Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов /Под ред. С.В. Ивановой. – Москва: Институт стратегии образования РАО, 2019. – С.1263-1277.
- [7] Левин К. Динамическая психология: избранные труды. – Москва: Смысл, 2001. – 572 с.
- [8] Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. [2-е изд., испр.]. – Москва: Искусство, 1995. – 319 с.
- [9] Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы. – Москва: изд. авт., 1927. – 251 с.
- [10] Петренко В.Ф. Субъективное семантическое пространство /В.Ф Петренко. – Гуманитарная энциклопедия Центр гуманитарных технологий, 2002-2019.
- [11] Петренко В. Ф., Дедюкина Е.А. Психология искусства: психосемантический анализ восприятия и понимания художественного фильма. Ученые записки СПбГИПСР. Выпуск 1. Том 31. 2019. –С.24-31.
- [12] Поляков А.М., Пугач М.В. Динамическая структура эстетического переживания //Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2019. – №2. – С.5–121.
- [13] Флиер А.Ф. Предназначение культуры //Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – №3 (71) – С.24-31.

[14] Цикунов С.Ю. Интеллектуально-эмоциональное развитие старшеклассников в системе художественной культуры: Автореф. дисс... канд.пед.наук. – Самара, 1997.

[15] Юшко Т.А. Когнитивное и личностное развитие старших подростков художественных школ: Автореф. дисс... канд.пед.наук.– М., 1998.

[16] Капустін С. В. Модернізація освіти в контексті реалізацій компетентнісного підходу до формування цілісного світогляду молоді. Науковий вісник. Серія «Філософія». – Харків: ХНПУ, 2017. – Вип.49. –С.57-68.

[17] Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: Збірник тез I всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 30 вересня (ред. О. Пометун та ін.) (наукове електронне видання). – Київ : Педагогічна думка, 2019. – 139 с.

[18] Масол Л.М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: методичний посібник. – Харків: Друкарня Мадрид, 2015. – 178 с.

[19] Отич О.М. Холістична науково-мистецька парадигма освіти у суспільстві знань //Педагогічна освіта Scientific Journal «Science Rise». – 2015. – №9/5(14). – С.22-27.

References

[1] Goncharuk A.F. Teoriya i metodika social'no-pedagogicheskogo prognozirovaniya: Uchebno-metodicheskii praktikum po III Gosudarstvennomu standartu. – M-Berlin: Direkt-Media, 2015. – 235 s.

[2] Gucol Yu.V., Zharinova I.A. Kompetentnostnyi podhod v obuchenii: osnovnye opredeleniya i komponentnyi sostav //Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossiiskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki. – 2018. – T.20. –№3. – S.13-15.

[3] Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. Kul'turno-psihologicheskie modeli perezhivaniya lichnost'yu vstrechi s proizvedeniem iskusstva //Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2017. Tom 25. № 2. S. 159–174.

[4] Kolomeec N.V. Kompetentnostnyi podhod v obuchenii i razvitii personala. Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «E'konomika». – 2017–. № 4 (60). –S.79-85.

[5] Kulikov L.V. Problema poiska e'mpiricheskikh osnovanii klassifikacii chuvstv. Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psihologiya». – 2018. – №1. – S. 4-12

[6] Kuznecova V.V. Issledovanie otnosheniya podrostkov k izucheniyu iskusstva v shkole //Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu e'pohu: Sbornik nauchnyh trudov /Pod red. S.V. Ivanovoj. – Moskva: Institut strategii obrazovaniya RAO, 2019. – S.1263-1277.

[7] Levin K. Dinamicheskaya psihologiya: izbrannye trudy. – Moskva: Smysl, 2001. – 572 s.

[8] Losev A.F. Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo. [2-e izd., ispr.]. – Moskva: Iskusstvo, 1995. – 319 s.

[9] Losev A. F. Dialektika hudozhestvennoj formy. – Moskva: izd. avt., 1927. – 251 s.

[10] Petrenko V.F. Sub'ektivnoe semanticheskoe prostranstvo /V.F. Petrenko. – Gumanitarnaya e'nciklopediya Centr gumanitarnykh tehnologii, 2002-2019.

[11] Petrenko V.F., Dedyukina E.A. Psihologiya iskusstva: psihosemanticheskii analiz vospriyatiya i ponimaniya hudozhestvennogo fil'ma. Uchenye zapiski SPbGIPSR. Vypusk 1. Tom 31. 2019. –S.24-31.

[12] Polyakov A.M., Pugach M.V. Dinamicheskaya struktura e'stetcheskogo perezhivaniya //Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. – 2019. – №2. – S.5–121.

[13] Flier A.F. Prednaznachenie kul'tury //Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2016. – №3 (71) – S.24-31.

[14] Cikunov S.Yu. Intellektual'no-e'mocional'noe razvitie starsheklassnikov v sisteme hudozhestvennoj kul'tury: Avtoref. diss... kand.ped.nauk. – Samara, 1997.

[15] Yushko T.A. Kognitivnoe i lichnostnoe razvitie starshih podrostkov hudozhestvennykh shkol: Avtoref. diss... kand.ped.nauk. – М., 1998.

[16] Kapustin S.V. Modernizaciya osviti v konteksti realizacij kompetentnisnogo pidhodu do formuvannya cilisnogo svitoglyadu molodi. Naukovii visnik. Seriya «Filosofiya». – Harkiv: HNPU, 2017. – Vip.49. –S.57-68.

[17] Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: Збірник тез I всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 30 вересня (ред. О. Пометун та ін.) (наукове електронне видання). – Київ : Педагогічна думка, 2019. – 139 с.

[18] Masol L.M. Hudozhn'o-pedagogichni tehnologii v osnovnij shkoli: ednist' navchannya i viovannya: metodichni posibnik. – Harkiv: Drukarnya Madrid, 2015. – 178 s.

[19] Otich O.M. Holistichna naukovo-mistec'ka paradigma osviti u suspil'stvi znan' //Pedagogichna osvita Scientific Journal «Science Rise». – 2015. – №9/5(14). – S.22-27.

**Жасөспірім мектеп оқушысының әлеуметтік-мәдени құзыреттілігі
құрылымындағы көркем шығарманы белгі-символикалық түсіндіру**

Л.В.Гонтовая

*М.И.Глинка атындағы Днепрпетровск музыка академиясы
(Днепрпетровск, Украина)*

Аңдатпа

Мақала көркем мәдениетті зерттеу процесінде бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік-мәдени құзыреттілігін қалыптастыру мәселесіне және оның көп компонентті құрылымының критерийлерінің бірі – көркем туындының белгі-символикалық интерпретациясына арналған. Мақалада білім берудегі құзыреттілік тәсілдің сынына, оның оқу циклі пәндерінің ерекшеліктеріне негізделген теориялық қамтуды нақтылау және шектеу қажеттілігіне назар аударылады. Бұл белгілі бір құзыреттілікті қалыптастыруда оның артықшылықтарын ашатын әр пәндік саланың ерекшелігі деп ұсынылады. Қазіргі заманғы мектеп оқушысының, әлеуметтік-мәдениеттің негізгі құзыреттіліктерінің бірі қарастырылып, оның интегративті сипаты мен ғылыми тәсілдердегі пәнаралық байланысы баса назар аударылды, бұл құбылыстың күрделілігін көрсетеді. Бұл құзыреттілік үшін көркемдік мәдениет пен өнер адамның рухани әлемінің символы ретіндегі көркемдік ерекшелігінің арқасында жасөспірімнің әлеуметтік және құндылық-семантикалық қатынастарына әсер ететін маңыздылардың бірі ретінде қарастырылады.

Түйін сөздер: әлеуметтік-мәдени құзыреттілік, көркемдік мәдениет, белгі-символикалық интерпретация, мағыналық кеңістік.

Works of art sign-symbolic interpretation in the structure of a teenage pupil's social-cultural competence

L.V. Gontovaya

*Dnepropetrovsk Academy of Music named after M.I. Glinka
(Dnipro, Ukraine)*

Abstract

The article is dedicated to the problem of forming socio-cultural competence of pupils of primary school in the process of learning artistic culture as well as to one of the criteria of its multicomponent structure – sign-symbolic interpretation of a literature work of art. In the article special attention is paid to the criticism of the competency approach in education, the necessity in specifying and limiting its theoretical highlighting based on the specifics of the subjects of the educational cycle. The assumption is offered that it's the peculiarity of every subject area that will allow to single out its advantages in forming certain competences. One of the key competences of a modern pupil is being observed, socio-cultural in particular. Its integrative character and cross-subject qualities in scientific approaches are emphasised. This reflects the complexity of the phenomenon. As one of the most important for this competence artistic culture and art are considered. Due to peculiarities of artistic expression as symbolization of a human being spiritual world artistic culture and art influence both social and value-sensational statements of a teenager.

Key words: socio-cultural competence, artistic culture, value-sensational interpretation, semantic field.

Поступила в редакцию 31.05.2020