

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ М.В. Ростовцева

« ____ » _____ 20 __ г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Психолого-педагогические условия, влияющие на эмоциональный
интеллект обучающихся в дополнительном художественном образовании

37.04.01 Психология
37.04.01.02 Психология развития

Научный руководитель	_____	доцент, канд. психол. наук,	М.А. Аникина
Выпускник	_____		К.Р. Ширяева
Рецензент	_____	директор ООО «Новая художественная школа им. А. Поздеева»	С.В. Тетерина

Красноярск 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретические основы связи психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования и эмоционального интеллекта обучающихся	11
1.1 Эмоциональный интеллект и его компоненты	11
1.2 Психолого-педагогические условия дополнительного художественного образования.....	18
1.3 Передача опыта активного эстетического отношения к действительности и его связь с эмоциональным интеллектом обучающихся	34
2 Анализ связи психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования и развития эмоционального интеллекта обучающихся	46
2.1 Инструменты эмпирического исследования: выбор, обоснование, разработка	46
2.2 Исследование связи психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования и развития эмоционального интеллекта	54
2.3 Анализ и интерпретация результатов исследования.....	66
Заключение	72
Список использованных источников	76
Приложения А-	92

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данной темы непосредственно связана с несколькими аспектами, представляющимися нам значимыми на сегодняшний день.

Первый аспект отношение к нормативно-правовому регулированию в сфере дополнительного художественного образования, некоторым дефицитами и противоречиями как в самом процессе регулирования, так и между нормативной базой и реализацией её на практике. Следует отметить, что в правовых документах указывается на то, что дополнительное художественное образование, в том числе, должно строиться с учетом эмоционального развития обучающихся, но подробно данные положения нигде не раскрываются. Между тем, политика в сфере направлена на увеличение количества детей, получающих дополнительное образование в сфере искусства, и создание условий для таких достижения этой цели. Более подробно вопрос о нормативном регулировании раскрыт в Приложении 3. Однако одна лишь правовая база, разумеется, не сможет давать оснований для реальной связи между дополнительным образованием в сфере искусства и эмоциональным интеллектом. Рассматривая возможность такой связи через призму психологии, первоначально говорить необходимо о деятельности личности, в данном случае – художественной, и её характеристиках, а также об условиях, в которых она осуществляется, в том числе – психолого-педагогических.

Второй аспект связан со значимостью в современном мире эмоционального интеллекта личности, что подчёркивается многими исследователями, поскольку влияет на профессиональную и социальную успешность. Развитый эмоциональный интеллект также имеет обратную связь с тревожностью, аддикциями, эмоциональным (профессиональным) выгоранием личности [6; 13; 17; 38; 44; 54]. Современные психологические исследования большое внимание уделяют проблемам эмоциональной сферы и интеллектуальным возможностям человека, и в последнее время появились работы, объединяющие эту проблематику. Интегративный подход в

исследовании эмоциональной и познавательной сферы личности нашел свое выражение в движении нового, в данный момент недостаточно исследованного, понятия-концепта «эмоциональный интеллект» [136; 139; 140; 144; 145; 147; 148; 150].

Третий аспект, скорее, экономического и прикладного характера: появление большого количества коммерческих структур, которые предлагают услуги по сопровождению различных художественных практик населения, оставляет вопросы об их эффективности, методологических подходах и качестве деятельности, целях и задач, которые могут быть достигнуты там обучающимися. Все эти вопросы остаются лишь частично исследованными. Кроме того, постановка и решение творческих задач в условиях современного развития общества является необходимой составляющей модернизации всех сторон жизни и качества жизни человека, что объективно увеличивает спрос на такие услуги.

Вместе с тем сама по себе проблематика обучения творчеству остаётся интересной и актуальной, и подвигает на исследования в данной сфере учёных из различных сфер науки [9; 16; 27; 33; 57; 62; 78; 90; 91; 121; 127; 129]. Так, Рахимбаева И.Э. [104] выделяет современные тенденции в размышлениях о возможностях педагогики искусства и художественного образования в преодолении глобальных проблем и противоречий современности, изучение возможностей наиболее эффективного использования средств искусства в художественно-образовательном процессе. Рахимбаева И.Э., в частности, описывает ряд нерешенных проблем, которые значительно снижают эффективность современного художественного образования: второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстетического профиля в общем образовании на всех его ступенях; недостаток системных связей, что отрицательно сказывается на целостности художественного образования; доминирование авторитарных стилей управления учебно-воспитательной деятельностью учащихся; не отвечающая современным требованиям материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного

образования в рамках общеобразовательного процесса. Также автор пишет о том, что для эффективного развития художественного образования в современных условиях необходимо осуществлять соединение теоретических и практических компонентов подготовки, при усилении профессиональной составляющей и направленности личности на самосовершенствование. Среди возможных решений проблем художественного образования, поиск путей их устранения она указывает на такие, как: пересмотр целей, задач и содержания художественного образования, исходя из особенностей современной социокультурной ситуации; педагогически обоснованный отбор содержания художественного образования, включающего опыт приобретения обобщенных знаний, способов творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений; осмысление и организация художественного образования как ценности, включающей в себя личностно-ценностный взгляд человека на окружающий мир, на искусство, на самого себя как творца художественно-творческих ценностей в неустанной творческой деятельности; непрерывное обновление программно-методического обеспечения, содержания, форм и методов художественного образования с учетом лучшего отечественного опыта и мировых достижений; совершенствование технологий, их направленность на развитие творчества учащихся, их компетентности и самопроцессов.

Проблеме включения эмоционально-чувственной сферы личности в процессы художественной деятельности и творчества уделено множество исследований различных направлений наук [5; 6; 21; 27; 30; 41; 45; 50; 53; 96; 97; 105; 107; 126; 132; 133; 134; 135]. Как указывает Высогина "... оба фактора — интеллектуальный и эмоциональный — оказываются в равной мере необходимыми для акта творчества. Чувство, как и мысль, движет творчество человека" [32]. Зинченко В.П. [52] приводит, среди прочих, следующие результаты своего исследования. Творческие способности художника представляют собой сложную структуру и включают, в том числе, эмоциональную сферу с ценностно-ориентационными, информационными и другими опосредованными способностями. Художественное восприятие и

образное мышление студентов непосредственно связано с уровнем эмоциональной активности и индивидуально-типологическими особенностями личности, поскольку эмоции выступают и как порождение интеллектуальной деятельности, и как ее регулятор. Эмоциональная активность личности влияет на качество восприятия, создает условия для переосмысления действительности, передачи впечатлений, выражения ее.

Актуальность выбранной проблематики также обусловлена тем, что эмоциональный интеллект как предмет социально-психологического исследования является относительно новым феноменом, и единая согласованная теория эмоционального интеллекта не разработана. В настоящий момент существуют различные подходы к пониманию сути и структуры эмоционального интеллекта [2; 11; 34; 60; 73; 137; 141; 146]. Достаточно много работ раскрывают условия и факторы, способствующие эффективному развитию эмоционального интеллекта, однако в большинстве своем они посвящены дошкольному и подростковому возрасту, специалистам помогающих профессий или людям, занимающим управленческие должности. Отдельные исследования всё же посвящены особенностям эмоционального интеллекта и его компонентов у людей творческих профессий или обучающихся в художественном образовании [35; 63; 64], но не факторам и условиям, которые оказывают влияние на его развитие у данной выборки. Тем не менее, необходимость изучения эмоционального интеллекта обусловлена как предпосылками, имеющимися в нормативном регулировании в сфере дополнительного образования, о чем было сказано выше; так и обозначаемой важностью развитого эмоционального интеллекта личности в современном мире.

Таким образом, несмотря на большое количество исследований, направленных на изучение эмоционального интеллекта, многообразие аспектов и подходов в определении его природы и процессов формирования развития, а также нормативную регламентацию значимости данной темы, остается недостаточно проработанной проблема влияния психолого-педагогических

условий дополнительного художественного образования на развитие эмоционального интеллекта обучающихся, что и определяет актуальность и научную новизну исследования.

Данное исследование находится на пересечении педагогики и психологии художественного творчества и искусствоведения и ставит перед собой следующий исследовательский вопрос: какое влияние на эмоциональный интеллект обучающихся оказывают различные психолого-педагогические условия дополнительного художественного образования?

Целью исследования является выявление связи психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования (ДХО) и уровня эмоционального интеллекта (ЭИ) у молодёжи, получивших такое образование.

Объект исследования — психолого-педагогические условия дополнительного художественного образования и эмоциональный интеллект.

Предмет исследования — связь психолого-педагогических условий, реализованных в дополнительном художественном образовании, и эмоционального интеллекта обучавшихся.

Выборка исследования: молодёжь от 17 до 25 лет, получившая дополнительное художественное образование и не продолжающая профессиональную подготовку в сфере искусства.

Общая гипотеза исследования:

Существует связь между объёмом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности (как совокупности психолого-педагогических условий ДХО) и уровнем эмоционального интеллекта и его компонентов у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

Конкретные гипотезы:

1) Объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с общим уровнем

эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

2) Объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем идентификации эмоций как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

3) Объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем использования эмоций в решении проблем как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

4) Объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем понимания и анализа эмоций как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

5) Объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем сознательного управления эмоциями как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

Задачи исследования:

1) Изучить научную литературу по данной теме.

2) Описать концепции эмоционального интеллекта и его компонентов.

3) Разработать содержательную типологию подходов к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования.

3.1) Создать опросник для определения реализуемого подхода (на основании разработанной типологии);

4) Изучить факторы и условия, влияющие на развитие эмоционального интеллекта и его компонентов, соотнести с психолого-педагогическими условиями дополнительного художественного образования.

5) Изучить влияние реализация в дополнительном художественном образовании подхода активного эстетического отношения к действительности на развитие эмоционального интеллекта.

6) Проанализировать и обобщить полученные результаты в соответствии с гипотезами настоящего исследования.

Теоретическая база исследования: концепция эмоционального интеллекта (Дж. Мэйер, П. Сэловей и Д. Карузо; Сергиенко О.А., Ветрова И.И.); психологи-педагогические условия дополнительного художественного образования (А. В. Белоконова, С. В. Ермаков, Ю. Г. Юдина и др.); факторы и условия, влияющие на развитие эмоционального интеллекта (Буянова А. Ю., Рыжов Д. В., Андреева, И. Н., Дубровина, Л. А. и др.).

Методы исследования:

Теоретические: анализ психологической литературы по теме исследования, постановка проблемы исследования, выдвижение гипотез.

Эмпирические: социо-биографическое активирование, опрос (методика MSCEIT V. 2.0 Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо (в адаптации Сергиенко Е.А. и др.); авторский опросник «Дополнительное художественное образование» (Аникина М.А., Ширяева К.Р.)

Методы обработки данных – методы математической статистики, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Теоретическая новизна исследования: в работе впервые отражены связи между объёмом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности как совокупности определенных психолого-педагогических условий и уровнями эмоционального интеллекта – общим и его компонентами – у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Первая глава «Теоретические основы связи психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования и эмоционального интеллекта обучающихся».

Вторая глава «Анализ связи психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования и развития эмоционального интеллекта обучающихся».

1 Теоретические основы связи психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования и эмоционального интеллекта обучающихся

1.1 Эмоциональный интеллект и его компоненты

В психологии еще с начала XX в. велись поиски способностей, которые в отличие от традиционно выделяемого общего интеллекта связаны с социально-эмоциональной сферой психики. Ведущие специалисты в области психологии интеллекта, в том числе - социального интеллекта [151; 34; 143] утверждали, что люди различаются по способности понимать других людей и управлять ими, т.е. действовать разумным образом в человеческих отношениях. В настоящее время проблемой эмоционального интеллекта занимаются такие ученые как Р. Бар-Он, Дж. Мейер и П. Саловей, Д. Карузо, Д. Гоулман. Среди отечественных можно назвать среди наиболее значимых И.Н. Андрееву и Д.В. Люсина.

Ключевыми предпосылками выделения понятия эмоционального интеллекта в качестве самостоятельного предмета психологического исследования называются, в том числе: философские корни проблемы соотношения аффекта и интеллекта; изучение эмоций и их роли в процессе познания; изучение роли эмоций в процессе социального познания; а также формирование представлений о социальном интеллекте и множественных интеллектах. Так, например, отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта нашла свое отражение в трудах Л.С. Выготского [29; 30; 31] и А.Н. Леонтьева [68].

Основные теоретические исследования определяют эмоциональный интеллект (далее – ЭИ) как способность: действовать в согласии с внутренней средой своих чувств и желаний; понимать отношения личности, репрезентуемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза; эффективно контролировать эмоции и

использовать их для улучшения мышления. Эмоциональный интеллект (в широком смысле) толкуют как совокупность эмоциональных, личностных и социальных способностей, которые оказывают влияние на способность эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды.

Концепция эмоционального интеллекта появилась в 1990 г. – её предложили П. Саловей и Дж. Майер. Одно из определений эмоционального интеллекта, сформулированное этими авторами, звучит как «способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту» личности.

Популяризировал же концепции ЭИ в 1995 г. Д. Гоулмен посредством издания своей монографии «Эмоциональный интеллект», которая содержала обобщённый обзор исследований в данной области. По его мнению, ЭИ – это умение быть в состоянии обуздывать эмоциональный импульс, читать наиболее глубокие внутренние чувства другого человека, уравновешенно регулировать отношения. Он описывает 5 базовых свойств (или составляющих) ЭИ, основываясь на 5 доминантах, выявленных П. Саловей и Дж. Майером: эмоциональную осведомлённость, управление эмоциями, эмпатию, самомотивацию, и распознавание эмоций других людей. [22]

Обобщая мнения ученых по трактовке сущности эмоционального интеллекта, можно выделить три точки зрения на данный феномен:

- эмоциональный интеллект – это способность человека (П. Сэловей, Дж. Мэйер);
- эмоциональный интеллект – это совокупность когнитивных способностей и личностных характеристик (Д. Гоулман, Д.В. Люсин);
- эмоциональный интеллект – как качество личности или черта характера (Р. Бар-Он).

Модель П. Саловей и Дж. Майер – это модель способностей, которую мы подробнее рассмотрим далее.

Исследователи же, придерживающиеся второй точки зрения, эмоциональный интеллект трактуют как совокупность когнитивных способностей и личностных характеристик.

Д. Гоулман, основываясь на ранних представлениях П. Сэловея и Дж. Мэйера, представил структуру в следующем виде:

- 1) самосознание;
- 2) самоконтроль;
- 3) социальная чуткость;
- 4) управление отношениями.

Д. Гоулман добавил к компонентам П. Сэловея и Дж. Мэйера ещё несколько, а именно энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Тем самым он соединил когнитивные способности с личностными характеристиками. [39; 40; 141; 142]

Д.В. Люсин предлагает свою структуру, основанную на трактовке эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Он выделяет межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, каждый из которых состоит из ряда способностей [73].

Межличностный эмоциональный интеллект включает:

- 1) интуитивное понимание чужих эмоций;
- 2) понимание чужих эмоций через экспрессию;
- 3) управление чужими эмоциями.

Внутриличностный эмоциональный интеллект предполагает:

- 1) осознание своих эмоций;
- 2) управление своими эмоциями;
- 3) контроль экспрессии.

Способность к пониманию эмоций означает, что человек:

– может распознать эмоцию, то есть установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;

- может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение;

- понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. Способность к управлению эмоциями означает, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции;

- может контролировать внешнее выражение эмоций;

- может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

Способность к пониманию и способность к управлению эмоциями могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Поэтому можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом. По мнению Д.В. Люсина, способность к пониманию эмоций и управлению ими очень тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с интересом к внутреннему миру людей, склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками. Следовательно, эмоциональный интеллект – это психическое свойство, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности.

Структура Р. Бар-Она [137] отражает третью точку зрения (трактовка эмоционального интеллекта как черты характера), поскольку он определяет эмоциональный интеллект как совокупность некогнитивных способностей и знаний, дающих человеку возможность успешно справляться с различными

жизненными ситуациями. Р. Бар-Он выделил пять компонентов эмоционального интеллекта:

- 1) внутриличностный;
- 2) межличностный;
- 3) адаптируемость;
- 4) регуляция стресса;
- 5) общее настроение.

В работах же М. А. Манойловой эмоциональный интеллект рассматривается как способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого [73].

В рамках модели ЭИ, предложенной Дж. Мэйером, П. Сэловей, Д. Карузо, эмоциональный интеллект определяется как набор иерархически организованных когнитивных способностей, связанных с переработкой информации. Эмоциональный интеллект – это способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. В основу модели легли идеи о том, что интеллект представляет собой, в первую очередь, способность к абстрактному мышлению, а эмоции – универсальные значения в сфере взаимоотношений. Согласно их представлениям эмоциональный интеллект рассматривается как часть социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями.

Структуру эмоционального интеллекта, проиллюстрированную схемой в Приложении А, составляют, по мнению авторов, 4 следующих ветви (или компонента).

Первая ветвь, восприятие эмоций – это способность распознавать эмоции по лицевой экспрессии, позам, жестам, голосу и другим невербальным признакам. Также в эту ветвь включается способность идентифицировать собственные эмоции. Данный компонента – базовый аспект эмоционального

интеллекта, который делает возможной всю последующую обработку эмоциональной информации.

Второй компонент – это использование эмоций, под которым понимается способность использовать эмоции, в том числе и неосознанно, для стимуляции различных видов когнитивной активности, такой как размышления и решение проблемы. Эмоционально интеллектуальный человек способен использовать изменения своего настроения для лучшего решения поставленных задач. Использование эмоций для стимуляции мышления — способность человека (главным образом неосознанно) активировать свой мыслительный процесс, пробуждать в себе креативность, используя эмоции как фактор мотивации.

Третья ветвь, понимание эмоций – способность понимать язык эмоций и оценивать сложные отношения между эмоциями, способность видеть разницу между эмоциями (например, между счастьем и восторгом). Кроме того, понимание эмоций включает в себя способность понимать и описывать, каким образом эмоции изменяются во времени (например, как шок превращается в горе). Понимание эмоций, это, в том числе, способность определять причину появления эмоции, распознавать связь между мыслями и эмоциями, определять переход от одной эмоции к другой, предсказывать развитие эмоции со временем, а также способность интерпретировать эмоции во взаимоотношениях, понимать сложные (амбивалентные, неоднозначные) чувства.

Четвертый компонент, управление эмоциями, отражает способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, что значит, что эмоции управляются в контексте целей индивида, самосознания и осознания социальной ситуации. Управление эмоциями — способность укрощать, пробуждать и направлять свои эмоции и эмоции других людей для достижения поставленных целей. Сюда также относится способность принимать эмоции во внимание при построении логических цепочек, решении различных задач, принятии решений и выборе своего поведения.

Достаточно хорошо развитый эмоциональный интеллект позволяет понимать и анализировать, как эмоции окружающих, так и свои и эффективно использовать их при решении поставленных задач. Уровень эмоционального интеллекта как подсистема контроля поведения демонстрирует общую способность понимать эмоции, регулировать и использовать их для повышения продуктивности мышления в ходе реализации деятельности.

Согласно результатам некоторых исследований, раскрывающих природу и функциональный смысл эмоционального интеллекта, отмечается взаимосвязь возможностей развития эмоционального интеллекта с биологическими и социальными факторами, обсуждается отсутствие положительных корреляций эмоционального интеллекта с умственными способностями и уровнем самоактуализации, рассматриваются гендерные особенности эмоционального интеллекта. В качестве наиболее популярного и разработанного в данной области выделяется направление исследования эмоционального интеллекта как фактора эффективности лидерства и управленческой деятельности, а также связи высокого уровня эмоционального интеллекта с меньшей вероятностью эмоционального выгорания на работе ; особый акцент делается на дефиците исследований, посвященных поиску взаимосвязи уровня развития эмоционального интеллекта с субъективными и с объективными показателями успешности профессиональной деятельности.

Факторы, влияющие на формирование и развитие эмоционального интеллекта и его компонентов более подробно раскрываются в параграфе 1.3, здесь же мы остановимся лишь на том, что существуют различные взгляды на возможность и способы развития эмоционального интеллекта, однако многие исследователи сходятся во мнении, что развитие его положительно связано с определенными характеристиками в межличностном взаимодействии ребенка и взрослого, тренинговых форматах и рефлексией в эмоциональной сфере.

1.2 Психолого-педагогические условия дополнительного художественного образования

Первоочередной задачей в данной части работы является выведение категориального аппарата.

В образовательной практике понятие условие связано с психологическими и педагогическими аспектами. Психологический аспект представлен в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, влияющих на процесс развития и конечные результаты. Педагогический аспект предполагает выявление и создание обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействия, связывает психологическое сопровождение с факторами и механизмами, обеспечивающими желаемое развитие процессов, явлений, свойств.

Психолого-педагогические условия можно также определить и как совокупность объективных возможностей, комплекс мер, обстоятельств учебно-воспитательного процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в среде образовательного учреждения для решения поставленной педагогической задачи и способствующих повышению эффективности данного процесса.

Согласно исследованиям некоторых авторов психолого-педагогические условия рассматриваются как такие условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса.

Психолого-педагогические условия – это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупностью психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т. д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять

воспитательную или учебную работу. Психолого-педагогические условия выступают как составной элемент педагогической системы (в том числе и целостного педагогического процесса) и отражают совокупность возможностей образовательной (целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебное и техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения и т. д.) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование.

Мы же, вслед за Н.В. Журавской, А.В. Круглым, А.В. Лысенко, А.О. Малыхиным [101] понимаем под психолого-педагогическими условиями определенные педагогические меры и развивающую предметно-пространственную (внешняя) среду, воздействующие на развитие личности субъектов педагогических процессов, влекущих, в свою очередь, повышение эффективности образовательного процесса, способов педагогического взаимодействия, информационного содержания, особенности психологического микроклимата.

С точки зрения О.В. Сальдаевой [110], художественное образование – это процесс обучения и включения индивида в художественную культурную деятельность и развития познавательных творческих позиций и эмоционально-ценностных отношений к искусству, к художественной деятельности. Художественное образование является системой, выстроенной на многолетнем опыте и глубоких традициях, позволяющих давать фундаментальные знания и обучать таким образом, чтобы учащиеся могли планомерно и целостно развить собственный творческий потенциал.

В свою очередь, под подходом к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования мы понимаем совокупность педагогических мер и характеристик образовательной среды, воздействующих на развитие личности субъектов педагогических процессов дополнительного

художественного образования, структурно и идейно связанных определенными представлениями об устройстве художественной деятельности и искусства, о содержании и ключевых целях обучения, об основном акте учебной деятельности и образовательных результатах, о портрете выпускника.

Институционально в данной работе под дополнительным художественным образованием мы понимаем именно учреждения, реализующие внешкольные предпрофессиональные образовательные программы в области искусств.

В ходе анализа литературы по теме психологических, образовательных и педагогических условий, способствующих эффективной реализации: художественного образования, художественно-эстетической деятельности, развития креативности и эстетического мировосприятия, - было отмечено, что многие из них имеют общие основания, однако им чаще всего свойственна фрагментарность или акцентированность на какой-либо одной проблеме. Далее мы выделим несколько работ, наиболее полноценно и содержательно раскрывающих данную тему, которые послужили базовыми для создания содержательной типологии подходов к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования.

Зеленов Е.В. [51] на основе анализа научной литературы по эстетике, психологии и педагогике предлагает 5 педагогических условий становления ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников в процессе художественно-эстетической деятельности (ХЭД), подчеркивая необходимость создания таких педагогических условий, которые были бы ориентированы на свободное смыслополагание личностных ценностей учащегося. Он также выделяет восемь аспектов ценностно-смыслового потенциала ХЭД: ценностно-личностный, эмоционально-эмпатический, эйдетический, операциональный, специально-компетентностный, коммуникативно-выразительный, рефлексивный, рецептивно-эстетический.

Первое и главнейшее условие – учёт специфических черт ХЭД (таких как неутилитарность, невербальная чувственная выразительность, особые духовно-

эмоциональные переживания) и её ценностно-смыслового потенциала. Аксиологические ресурсы ХЭД предоставляют возможность создавать среду, в которой личность находится в системе развития от замыслов к устойчивым смысловым структурам, от ситуативных интерпретаций к транситуативным личностным ценностям.

Вторым условием является учёт и признание субъектной позиции учащегося, его субъектного опыта, который строится на уже имеющейся потребностно-мотивационной базе и который располагает своей иерархией смысловых структур, способных к дальнейшему изменению. Субъектный опыт есть опыт «жизнедеятельности, приобретаемый ребёнком до школы в конкретных условиях семьи, социального окружения, в процессе восприятия и понимания им мира и вещей», а субъектность проявляется в избирательности к познанию мира, устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала и эмоционально-личностном отношении к объектам познания. Ценностно-смысловой потенциал ХЭД в свете данного условия представлен двумя аспектами. Ценностно-личностный: творческая самореализация личности, проявление неповторимой авторской позиции, выражение до конца невыражаемой, «некоммуницируемой» сущности глубинного Я человека. Рецептивно-эстетический: наличие собственно зрительской позиции, то есть факта восприятия эстетических объектов. Целостный художественный образ рождается только в результате восприятия произведения искусства зрителем (читателем, слушателем). Эти аспекты определяют опыт неповторимости и индивидуальности Я человека, субъектности автора и зрителя, в пространстве которого происходит становление смыслов.

В третьих, по мнению исследователя, необходимо аксиологическое насыщение содержания ХЭД личности, обнаружение общих смыслов культурных образцов, соотнесение их с системой личностных смыслов старшеклассников. Художественный замысел представляет собой тот образ будущего, который является принципом эстетической самореализации.

Эйдетический аспект – сфера определяющегося смысла, область, в которой ценности «оформляются» как образ-идея и, таким образом, свидетельствует не о данности, а о заданности личности. Коммуникативно-выразительный аспект: возможность показать произведение зрителю и, таким образом, явить открытый диалог, что указывает на коммуникативную функцию ХЭД. Это система, предполагающая специальные формы коммуникации, трансляции смыслов и ценностей, презентация своего художественного произведения, «погружение» в контекст культуры и общества, вынос его навстречу эстетическому восприятию, особый акт социализации. Оба аспекта определяют содержательность аксиологического опыта (т.е. что именно является ценным), необходимого для осуществления ХЭД.

Четвертым условием выступает обеспеченность образовательного процесса ценностно-обусловленными ситуациями развития, которые могли бы стимулировать личностную вовлечённость субъекта в сам процесс ориентации. Процесс ориентации диалектичен и стимулируется ситуациями ценностного противоречия, которые могут создаваться педагогом, организующим столкновение личной позиции учащегося с иными ценностными позициями через смыслопоисковый рефлексивный диалог и деятельное решение «задач на смысл».

В пятых, это создание возможности для ценностно-обусловленного художественно-эстетического выражения личностной позиции старшеклассника в определённой социокультурной среде специальными средствами. Пятое условие – это возможность реального воплощения личностных смыслов, совершения нравственно, познавательно или эстетически определённого поступка. Необходимо создание возможностей для творческой самореализации личности старшеклассника, которая могла бы разными способами (в том числе и невербальными) выражать приобретённую в процессе поиска ценностно-обусловленную позицию этой личности. Аксиологический ресурс этого условия определяется также двумя аспектами. Операциональный аспект характеризует ХЭД как деятельность, опирающаяся на общие приёмы

художественного мышления, без которых невозможно выражение ценностно-обусловленных замыслов юного художника. Поэтому роль аллегорий, олицетворений, метафор, художественных сравнений и противопоставлений огромна и должна быть ценностно насыщена. Специально-компетеностный аспект: владение специальными умениями и навыками, необходимыми для воплощения ценностно-обусловленного замысла. Этот важнейший аспект ХЭД является ценностно-смысловым, поскольку, по нашему мнению, специальные умения не должны внешне прибавляться к ценностно-смысловой сфере личности учащегося, но должны обретать в ней свою силу. Интегративная связь этого аспекта с другими становится особо актуальной в так называемых художественных школах, где формированию специальных навыков уделяется большое внимание, при этом творческие задачи и аксиологическое содержание художественной деятельности могут, к сожалению, уходить на задний план.

Данный комплекс условий, по мнению Зеленова Е.В., способствуют эффективному развитию ценностно-смысловой сферы личности старшеклассников и основываются на самой специфике художественно-эстетической деятельности. С его точки зрения, художественно-эстетическая деятельность не просто открывает, но и реально воплощает ценности в произведения искусства, что не может не сказаться на процессе изменения самой действительности, в том числе и субъективной.

Согласно взглядам А.А. Мелика-Пашаева [76; 77; 78; 79; 80] о эстетическом отношении к миру как единства способностей и мотивации к художественному творчеству, автор утверждает, что занятие искусством и приобщение к его истории играет важную роль в онтогенезе человека при формировании его нравственных и духовных ценностей, эстетических и смысложизненных ориентациях: «Художественное образование может воспитывать в людях чувство единства, способность преодолевать свой эгоизм». Он также подчеркивает важность приобщения к искусства для эмоционально-чувственного восприятия мира: «В нынешней образовательной системе только гуманитарно-художественный цикл способен развивать

чувственное восприятие мира, интерес и отзывчивость ко всему тому, что ребенок всеми чувствами своими воспринимает. А именно это и связывает нас с единственным реальным миром, в котором мы существуем, действуем и за который отвечаем.». Также он пишет: «Занятия искусством дают большой терапевтический эффект...И система ценностей подростков может перестраиваться, они становятся более альтруистичными, иначе видят свое будущее» [78].

Ученый выделяет основные психолого-педагогические условия развития у детей эстетического отношения и творческих способностей:

- приобщение ребенка, на доступном возрасте уровне, к решению полноценных творческих задач, т.е. к эстетическому преобразованию собственного жизненного опыта, благодаря чему он открывает в себе самом потенциальную способность эстетического отношения к окружающему;

- параллельная работа по художественному восприятию, которая строится как опосредованный произведением «диалог» с его автором, опирается на авторский опыт самих детей и воспитывает читателей, зрителей, слушателей, способных к эстетическому самовоспитанию в процессе самостоятельного общения с искусством;

- использование благоприятных возрастных предпосылок: склонности к одушевлению окружающего, эмоциональной отзывчивости на чувственные впечатления, богатого «предэстетического» [68] опыта ролевой игры, их трансформация в первичные формы художественного творчества;

- диалогический характер общения учителя с детьми и детей между собой. [80].

Обобщенно рассматривая педагогические условия формирования эстетического мировосприятия подростка в работе А.В. Пожарской [95], она выделяет следующие наиболее важные:

- наличие социально-значимых отношений с педагогом;
- решение эмоционально-образных, импровизационных, экспериментальных художественных задач с позиции креативного художника;

– ситуации эмоционально-интеллектуального потрясения, эмоционально-чувственного открытия (художественного образа, самого себя, смысла, идеи, нового способа и т.д.);

– использование современных гаджетов, компьютерных программ, графических редакторов, 3D-анимации, нетрадиционных художественных техник (в том числе Зенарт, Дудлинг, Зентангл, Стрит-арт, Боди-арт и т.д.) в качестве инструментария художественно-изобразительной деятельности;

– создание ситуаций успеха (включающие рефлексивные размышления подростков о самом себе, как о креативном художнике);

– участие в различных арт-событиях и арт-проектах;

– решение художественных задач «на смысл», задач, требующих серьезного художественного поиска, углубленного изучения художественных стилей, направлений, техник изобразительного искусства, художественного исследования, эксперимента, импровизации;

– экспертно-оценочная, рефлексивная деятельность;

– обратная связь от сверстников, взрослых;

– индивидуальные подход, занятия и консультации;

– свобода творческого самовыражения, креативного самоосуществления.

Исследователь Халифаева, О.А. [123; 124; 125] выделяет следующие психологические условия развития креативности, в основе которой лежат принципы гуманистической психологии и развивающего обучения: принятие, поддержка, безоценочность, независимость в принятии решений, принцип сотрудничества с семьей, диалогичности, проблемности в учебно-воспитательном процессе, такт, общение на равных, юмор, требовательность, избегание острой и частой критики, частый свободный выбор темы работы и творческий режим деятельности.

Кроме того, были проанализированы и работы ряда авторов [16; 19; 33; 49; 89; 131; 123; 127], однако основным материалом для анализа и разработки

содержательной типологии послужили работы Юдиной Ю.Г., Белоконовой А.В., Ермакова С.В.

С их точки зрения, первым образовательным условием в образовательном пространстве необходимо выстраивать места свободного творческого действия учеников в художественно-эстетическом направлении деятельности, в которых педагогическое присутствие опосредовано специально-устроенным творческим заданием.

Второе условие связано с тем, что формат художественно–эстетического образования должен включать специально организованные педагогические факторы, затрудняющие реализацию учеником своего авторского намерения, превращающие его самостоятельное действие в пробно–поисковое, и, одновременно, в культурное действие.

С этой целью необходимо выделение для организации образовательного процесса трех педагогических позиций: мастер, тьютор, эксперт - задачей которых является обеспечение: принятия учеником творческого задания; осмысления им собственного содержания и актуальной идеи и параллельной разработки художественной формы, наиболее полно проясняющей это содержание и реализующей эту идею; осмысления полученного учеником творческого опыта.

Также в образовательный процесс также обязательно должны включаться приглашенные эксперты, без которых творческие работы учеников останутся не соотнесенными с проделанным человечеством опытом творчества.

Третье образовательное условие для инициации и поддержки продуктивного действия подростка связано с вариантами организации сферы художественно-эстетического образования в подростковой школе.

Вместе с тем, методологическим основанием для разработки типологии послужила также концепция В.И. Слободчикова [115], которая основывается на теории Б.Г. Ананьева [7; 8], о развитии человека также послужила основанием для разработки подходов к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования. В данной концепции человек,

его внутренний мир рассматривается целостно, через образы субъективной реальности в проявлениях индивидуальных, субъектных, личностных, индивидуальных и универсальных свойств в системе его взаимосвязей и отношений с другими людьми.

Согласно концепции субъект может занимать одну из указанных ниже позиций (Рисунок 1).

Индивид — человек как представитель рода, рассматриваемый со стороны природных свойств; телесное бытие человека.

Субъект — человек как носитель (инициатор, творец, распорядитель) предметно-практической деятельности и познания; становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями.

Личность — целостность субъективной реальности и способ бытия человека в системе взаимоотношений с другими; личность — субъект, свободно определившийся в пространстве культуры и времени истории.

Индивидуальность — человек как уникальная, самобытная личность; реализуется в свободной, творческой деятельности, проявляется в самоопределении, самостоянии, самосовершенствовании.

Универсальность — категория, фиксирующая высшую степень духовного развития человека; проявляется в полном осознании смысла своей жизни, в знании своей причастности миру, в ощущении духовного единства с Универсумом.

Соответствие с данными позициями мы задавали через критерий «Портрет ученика/ Субъект действия / Позиция / Метасообщение о себе – миру (и самому себе)». Позиции не являются категоричными, и переход между ними, возможен не столь очевидный. Данный вопрос требует более детальной проработки и более глубокого теоретического исследования, что может стать платформой для наших дальнейших научных поисков, однако в нашем анализе подходов художественного образования мы последовательно сверялись с указанной концепцией.

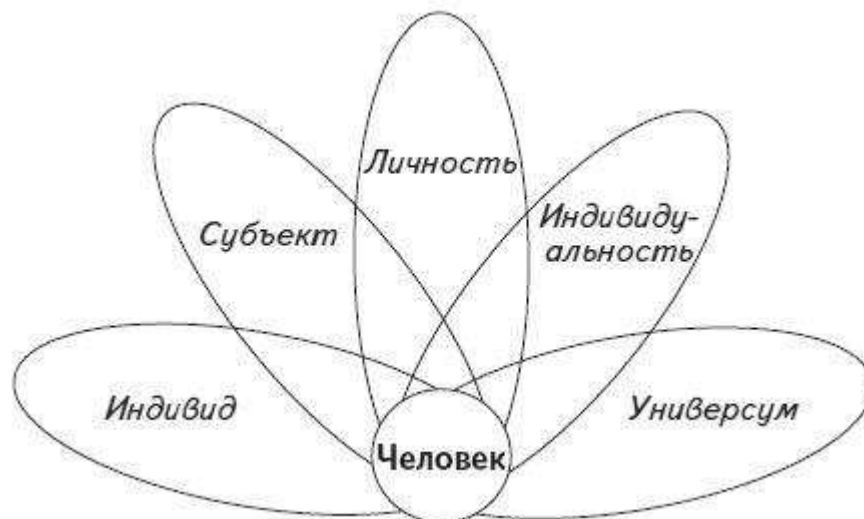


Рисунок 1 - Концепция В.И. Слободчикова

Иными критериями для выделения базовых подходов стали следующие признаки:

1) устройство (ипостаси) художественной деятельности, искусства – представление о внутреннем содержании творческих процессов и работы над художественными произведениями;

2) содержание, ключевые цели обучения – главенствующие педагогические цели, методы и средства в дополнительном художественном образовании;

3) основной акт деятельности (действие) – тот основной элемент деятельности ученика, который положен в основу обучения;

4) портрет ученика – это ученик и/или выпускник как субъект своего художественного действия, его позиция и метасообщение о себе миру (и самому себе);

5) преследуемый образовательный результат – конечная цель, которая выстраивается в художественном образовании и обретается учениками как его итог;

6) ключевые слова подхода – краткие базовые характеристики, заложенные в основу подхода;

7) реализуемая сторона в художественном образовании – согласуется с критерием устройства искусства и с комплектом способностей и/или психологических особенностей субъектов педагогических процессов.

С учетом концепции В.И. Слободчикова о развитии человека посредством анализа указанных выше источников была разработана содержательная типология подходов к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования и нами было выделено 3 базовых подхода и распределённых в них 14 психолого-педагогических условий.

Базовыми подходами к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования являются следующие подходы:

- 1) передачи системы образных языков (особых знаковых средств) и их основ;
- 2) передачи опыта активного эстетического отношения к действительности;
- 3) передачи опыта творчества.

Остановимся более подробно на каждом из указанных подходов.

Ключевые цели обучения в подходе передачи системы образных языков и их основ – это освоение учениками технических средств и приемов, возведенных в ранг «правил», выявление учениками инструментальной сути приемов и норм определенного направления искусства. Кроме того, это профессиональное мастерство, приобретение и реализация учеником соответствующего навыка. Содержательно подобное будет представлено как обучение приемам и техникам конкретной художественной деятельности и их практикование, включая знакомство со специфическими, характерными для конкретного вида искусства материалами во всем их разнообразии и множестве выразительных возможностей. Основным же действием ученика при реализации данного подхода будет студия – освоение навыка, овладение определенным умением, значимым для профессионального исполнения художественно-творческого действия (творческого акта) [62]. Таким образом,

реализуемая сторона художественного образования – предметно-техническая, то есть овладением определенным «инструментарием» художественного творчества. Субъектная позиция ученика в таком подходе: «Я – Ремесленник (Исполнитель)», которая согласуется с представлениями В.И. Слободчикова о Субъекте, то есть человеке как о носителе (инициаторе, распорядителя) предметно-практической деятельности и познания в художественном творчестве; становление субъекта здесь - процесс овладения индивидом собственной жизнью в искусстве, своими художественно-творческими способностями. Преследуемый образовательный результат – это профессионализм или овладением ремеслом. Ключевые слова подхода: «задания», «ЗУН»

Совокупно подход передачи системы образных языков (особых знаковых средств) и их основ составляют следующие психолого-педагогические условия:

- обучение знаниям, умениям, навыкам и практика;
- постановка творческой задачи как учебной;
- участие во внешних профильных мероприятиях в сфере искусства, привлечение внешних экспертов;
- наличие технической поддержки, консультирования, экспертизы и продюсирования.

Подход передачи опыта активного эстетического отношения к действительности основывается на представлении об устройстве (ипостаси) искусства как особая культура отношения ко всем явлениям жизни. С точки зрения содержания и ключевых целей обучения в таком подходе, необходимо задавать ученикам ту действительность, которую нужно художественно рассмотреть вместе идеологически-обусловленным контекстом интерпретации. Особая внутренняя деятельность здесь – это творческий процесс как психологический феномен, а создание произведения искусства – некий побочный продукт внутреннего процесса. Важным в данном подходе является идеологическое и нравственное формирование личности, её активной гражданской, эстетической позиции по отношению к действительности за счет

выработки эстетических критериев отношения, художественного вкуса и создания культурного фона. Основной акт деятельности ученика – сам акт создания, воплощения чувственного образа в художественном материале. Позиция ученика: «Я – Мастер / Креативный автор», которая соответствует представлениям о Личности В.И. Слободчикова, в данном случае интерпретируемая как целостность субъективной художественной реальности и способ бытия человека в системе взаимоотношений с другими посредством искусства, свободно определившийся в пространстве мировой художественной культуры и истории. Реализуемая сторона художественного образования для такого подхода – это коммуникативно-эстетическая; преследуемый образовательный результат – мастерство или креативность; ключевые слова подхода – эстетическое отношение.

Подход передачи опыта активного эстетического отношения к действительности представлена такими психолого-педагогическими условиями как:

- индивидуальный подход и учет возрастных особенностей обучающихся;
- диалогический, характер отношений и коммуникации с педагогом (принятие, поддержка, безоценочность) и в коллективе (со сверстниками);
- коллективные форматы работы, совместные арт-проекты;
- организация рефлексии и обратной связи;
- включенность в социум, местное сообщество и участие семьи;
- участие во внешних открытых мероприятиях (включенность в культурный контекст).

Устройство искусства, которое лежит в основе подхода передачи опыта творчества – это представление о нем именно как о непосредственном творении, «чистом искусстве». Содержательно данный подход выражается в организации ситуации инициация замысла и творческого поиска, пробы возможности художественных практик и самостоятельных: авторского действия, проработки актуальных идей и смыслов, установления общественное

значение художественных практик). Ключевые цели задаются как достижение внутренней гармонии, решение внутренних противоречий в процессе художественно-творческой деятельности и как самораскрытие, то есть сообщение информации о себе Другому, и самопрезентация – целенаправленное создание определенного впечатления о себе в глазах окружающих, а также как реализация личностного смысла посредством художественных средств. Преследуемый образовательный результат: «творчество в чистом виде», психологическое здоровье и эмоциональное благополучие. Основное действие обучающегося – это акт самовыражения и создания, творческий акт. Ученик как субъект, согласующимся с представлениями об Индивидуальности по В.И. Слободчикову, «Я – Личность / Творец»; человек созидает как уникальная, самобытная творческая личность; реализуется в свободной художественной деятельности, проявляется в самоопределении, самостоянии, самосовершенствовании через методы искусства. Ключевые слова подхода – самостоятельные творческие поиски и открытия смыслов, а реализуемая сторона художественного творчества – ценностно-личностная.

Подход передачи опыта творчества реализуется через следующие психолого-педагогические условия:

- особенности восприятия произведений искусства (эмоциональное, ценностное, как коммуникация с образом автора);

- создание ситуаций обретения творческого опыта, эмоционально-чувственного открытия (художественного образа, самого себя, смысла, идеи, нового способа и т.д.);

- понимание социальной значимости художественно-эстетической деятельности и искусства;

- наличие культурных опор (связей с творчеством авторов произведений мировой художественной культуры).

На данном этапе разработке темы подходов к художественному образованию, идеальной нам представляется следующая схема (Рисунок 2),

которая бы описывала акт творения в полной мере, с учётом всех важных моментов в художественной деятельности, и создания произведения искусства с точки зрения всех ипостасей последнего.

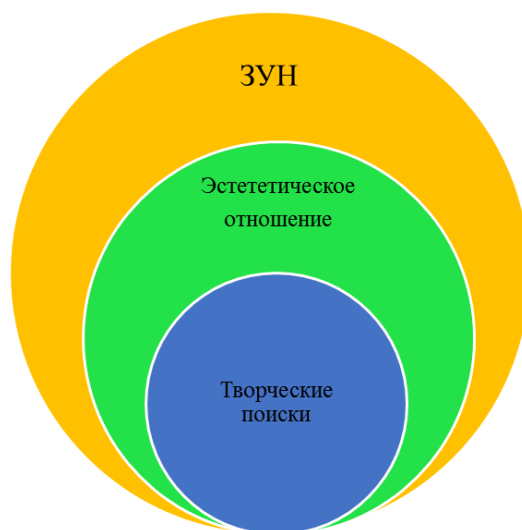


Рисунок 2 - Идеальная схема соотношения подходов (подход представлен через ключевые слова)

Однако на практике возможна и данная схема (Рисунок 3), где каждый из подходов имеет место при реализации в тех или иных объёмах и соотношениях, либо отдельные психолого-педагогические условия не учитываются в педагогической практике в силу определенных причин.



Рисунок 3 - Возможное соотношение подходов при реализации ДХО (подход представлен через ключевые слова)

Вопрос о соотношении подходов в реальной практике на данный момент остаётся открытым и требует дальнейших исследований – как теоретических, так и эмпирических, однако в данной диссертационной работе ответ на него не является предметом исследования.

1.3 Передача опыта активного эстетического отношения к действительности и его связь с эмоциональным интеллектом обучающихся

В первую очередь, говоря о связи некоторых психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования с развитием эмоционального интеллекта учеников, необходимо выделить те исследования, которые подтверждают в целом влияние художественного образования и деятельности в сфере искусств на уровни общего эмоционального интеллекта и его компонентов, во-вторых же стоит обратит внимание на работы, посвященные значению психолого-педагогических условий на формирование и развитие эмоционального интеллекта личности.

В части влияния художественной деятельности на эмоциональный интеллект отметим собственное поисковое исследование [14], где изучался эмоциональный интеллект молодёжи, занимавшейся художественных творчеством в учреждениях дополнительного образования. Среди результатов исследований выделим следующие.

Низкий уровень эмоциональной компетентности был, скорее, характерен для респондентов, посещавших только музыкальную школу, кружок или студию, а средний уровень чаще представлен среди респондентов, занимавшихся и изобразительной деятельностью, и музыкой. Высокий уровень эмоциональной осведомленности более ярко представлен среди респондентов, посещавших художественные школы, кружки или студии; наиболее же низкий уровень по данной шкале у респондентов, получивших только дополнительное музыкальное образование. Все респонденты, не получавшие никакого дополнительного образования в сфере искусств, характеризуются низким

уровнем управления своими эмоциями. Также респонденты, занимавшиеся ранее только в музыкальных школах, студиях и кружках, характеризуются отсутствием в целом высокого уровня самомотивации и широкой распространенностью низкого; наиболее высокий уровень же – у посещавших занятия в обеих сферах искусства.

В целом, наиболее благоприятно на развитии общего уровня эмоционального интеллекта сказывается посещение школ, кружков и студий различных сфер искусств. Респонденты, приобщавшиеся только к музыкальному искусству, чаще характеризуется низким общим уровнем эмоциональной компетентности, особенно скудной эмоциональной осведомленностью, низкой самомотивацией, амбивалентным уровнем как эмпатии, так и распознавания эмоций других людей. Особенностью респондентов, занимавшихся только изобразительной деятельностью, является достаточно развитая способность распознавать эмоции других людей, высокие уровни самомотивации и эмоциональной осведомленности. Все респонденты, не получавшие никакого дополнительного образования в сфере искусств, плохо справляются с управлением собственными эмоциями, зато отличаются достаточно высоким уровнем самомотивации.

Ранее мы выдвигали предположение, что развитию эмоциональной компетентности личности способствуют занятия несколькими видами искусств в младшем школьном и/или подростковом возрасте, а способность сопереживать и сочувствовать, понимание тонкостей и разнообразия своих эмоций, настроений и чувств, а также умение регулировать свое поведение за счет управления эмоциями лучше формируются, когда в образовании ребенка задействовано несколько направлений художественного творчества. Возможность развития эмоционального интеллекта путем специально организованного обучения и воспитания. В ее исследовании установлено, что обучение сценической деятельности содействует расширению эмоциональной компетентности старшеклассников в целом, и, в частности, у юношей —

развитию способности распознавать эмоции других людей и эмпатии, у девушек — развитию произвольности в управлении эмоциональной сферой

Само по себе приобщение к миру музыки, рисунка и живописи позитивно сказывается в первую очередь на способности управлять своими эмоциями, отходчивости, эмоциональной гибкости, а более успешное восприятие невербальной коммуникации и развитое умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей формируется в процессе изобразительной деятельности как необходимость для художника уловить и качественно передать в своем произведении особый момент, его посыл и настроение будущему зрителю. Художественные произведения, являясь духовным продуктом, влияют на духовность человека, развивая его эмоционально-волевую сферу (чувства, волю) и познавательные процессы (внимание, ощущения, восприятие, память, мышление, воображения), а также ценностно-смысловую сферу. Искусство, по мнению многих исследователей, оказывает воздействие на деятельность человека, в каком бы направлении она не развивалась.

Однако, базируясь на исследованиях Т.В. Корниловой [64], Н.И. Гильмановой [35], Т.К. Князевой [63] и других авторов, мы заключили что не столько само по себе разнообразие в художественном образовании ребенка и/или подростка могут иметь решающее значение, сколько те условия — атмосфера и отношения — педагогических процессов, которые имеют место в дополнительном художественном образовании. Подобное заключение стало возможно благодаря не только подтверждению, что музыканты, художники и представители других творческих профессий обладают, в целом, более высокими уровнями эмоционального интеллекта и его компонентов, но и факторам того, что в эмпирических данных указанных исследований есть указания на «двугорбость» показателей эмоционального интеллекта: в одной выборке респондентом наблюдается наибольшее количество респондентов как с низким, так и с высокими уровнями, в то время как средний представлен наименьшим количеством испытуемых. В то же время анализ литературы по

теме факторов, влияющих на формирование и развитие эмоционального интеллекта, натолкнул на гипотезу о возможном влиянии каких-то определенных психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования

Обращаясь к исследованиям, посвященным формированию и развитию эмоционального интеллекта посредством создания особых психолого-педагогических условий или педагогического сопровождения, следует отметить, что наиболее разработан данная тема в отношении детей дошкольного возраста, подростков и специалистов помогающих профессий.

В целом же экспериментальных исследованиях, например, Андреевой И.Н. [11; 12; 13], Александровой А.А. [4], Давыдовой Ю.В. [43; 44], Дубровиной Л.А. [48], Ивановой Е. С. [54], Камышниковой Л.Д. [60], Авдеевой Л.И. [2], Люсина Д.В. [72; 73; 74] и других исследователей [67; 81; 134; 140; 142] подчёркивается важность создание условий для развития ЭИ именно в подростковом и дошкольном возрасте.

Проблема условий формирования эмоционального интеллекта в детском возрасте изучена такими исследователями как Ю.Б. Гиппенрейтер [37], О.А. Путилова [102], Д.В. Рыжов [108] и др. [46; 65; 111]. Исследователи сходятся во мнении, что развитие эмоционального интеллекта весьма затруднительно без организации специальных условий.

Особенности и основные составляющие эмоциональности детей развиваются в определенной социально-культурной среде. Поэтому эмоциональная компетентность - результат социальных воздействий на процесс эмоционального развития детей, в том числе на эмоциональный интеллект. Так свободные, сердечные отношения между взрослым и ребенком способствует его эмоциональному прогрессу, взрослые поощряют детей подавлять негативные эмоции, коммуникация между взрослым и ребенком способствует выработке техник регуляции эмоций, взрослый обучает детей способам реагирования на многие последствия. Благодаря таким воздействиям дети осваивают систему социально принятых способов, правила выражения

эмоциональных состояний, навыки правилосообразного поведения. Взрослый является носителем этих способов, правил и образцов.

Главным условием обогащения эмоционального интеллекта детей, по мнению О.А. Путиловой [102], является межличностное общение между ребенком и взрослым, между детьми, содержанием которого являются эмоциональные состояния и эмоциогенные ситуации. В своих работах на конкретные необходимые условия развития эмоционального интеллекта указывает О.А. Путилова. Среди них такие условия как: 1) пример взрослого как образец способов эмоционального самовыражения, контроля эмоциональных проявлений, вербализации эмоциональных состояний, разрешения конфликтных эмоциогенных ситуаций; 2) анализ ситуаций, возникающих в группе детей (проявление сочувствия, отзывчивости, умение договориться и сотрудничать, умения выслушать, понять другого человека); 3) использование взрослым вербальной коммуникации (беседы об эмоциях, обсуждения чувств и др.) как способ выработки у детей техник регуляции эмоций и способ реагирования на эмоциональные ситуации различного характера.

Д.В. Рыжов [108], полагает, что одним из наиболее значимых условий формирования эмоционального интеллекта являются отношения ребенка со сверстниками. По его мнению, можно работать с ним напрямую, а можно опосредованно, через развитие связанных с ним качеств. Автор отмечает, что на формирование эмоционального интеллекта влияет развитие таких личностных свойств, как эмоциональная устойчивость, положительное отношение к себе, внутренний локус контроля и эмпатия. Ю.Б. Гиппенрейтер считает, что в развитии эмоционального интеллекта у детей акцент необходимо делать на развитии вчувствования, способности оценивать выбор действий, умений поставить себя на место другого и почувствовать его переживания и эмоции. В первую очередь автор указывает на развитии эмпатии, под которой понимает способность индивида эмоционально отзываться на переживания другого. С.И. Семенака [111] в качестве главного условия развития

эмоционального интеллекта в детском возрасте предлагает усовершенствование процесса организации восприятия и оценки детьми окружающей действительности. Для этого необходимо решать такие взаимосвязанные задачи, как формирование способности различать базовые эмоции (радость, гнев, печаль, страдание и т.д.) и эмоциональные состояния по их внешнему проявлению (через мимику, жесты, позу), управлять эмоциями и чувствами.

Куракина А.О. [65; 66] считает, что психолого-педагогическое сопровождение осуществляется по трем направлениям, обеспечивающим создание необходимых условий для эффективного развития эмоционального интеллекта:

1) групповые занятия, семинары и тренинги с работниками ДООУ и родителями по развитию представлений об эмоциональном интеллекте и его компонентах, а также по приобретению практических навыков управления и регуляции собственных эмоций и эмоций детей;

2) консультирование всех участников образовательного процесса – педагогов, воспитателей, родителей;

3) разработка и реализация программы по развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.

Дробышевская И.В. [46; 47] доказательно описывает, что на развитие эмоционального интеллекта у будущих специалистов социальной сферы оказывает воздействие следующий детерминирующий комплекс: организация психолого-педагогического сопровождения с применением психолого-педагогических средств, включающая в себя систему организационных, диагностических, проектировочных, обучающих, развивающих и формирующих мероприятий, последовательно реализуемых в соответствии с этапами профессионального обучения студентов, направленного на индивидуально-психологические особенности личности: адекватная самооценка, эмоциональная и социальная осведомленность, рефлексия, самомотивация, тревожность, толерантность к стрессу, эмпатия, отзывчивость, локус-контроль в области достижений, управление своими эмоциями,

распознавание эмоций других людей, гибкость в межличностных отношениях. Предложенная ею модель развития содержит детерминирующие внешние психолого-педагогические условия: межличностную сферу (когнитивный уровень: социальная осведомленность, рефлексия; эмоциональный уровень: эмпатия, отзывчивость; поведенческий уровень: распознавание эмоций других людей, гибкость в межличностных отношениях).

Родионова А.С. [106] утверждает, что состоит развитие эмоционального интеллекта возможно через техники снятия напряжения, релаксации, творческой деятельности, коллективного обсуждения, а также игровых упражнений, дискуссий и арт-терапии, а продуктивными методами развития эмоционального интеллекта являются именно: игра, арт-терапия (рисуночная терапия, музыкотерапия, библиотерапия, сказкотерапия), психогимнастика, поведенческая терапия (тренинг релаксации, функциональный тренинг, имаго-метод) и дискуссионные методы (групповую дискуссию, групповой самоанализ и анализ проблемных ситуаций), которые направлены на развитие понимания и анализа индивидом собственных эмоций и эмоций окружающих, а также на обучение эффективным способам и приемам управления ими.

Баурова Ю.В. [18] убеждена, что для развития эмоционального интеллекта важно совершенствовать процесс восприятия и эмоциональную оценку действительности, и предлагает два основных способа: ассоциированный и диссоциированный. Ассоциированный означает, что человек находится внутри переживаемой ситуации, смотрит на нее своими глазами и имеет непосредственный доступ к собственным эмоциям. Диссоциированный метод позволяет индивиду забыть о чувствах и переживаниях, которые имели место в реальной ситуации и взглянуть на происходящее со стороны. Для того чтобы перестать испытывать негативные эмоции и дискомфорт, необходимо диссоциироваться от тревожного воспоминания. Для этого следует мысленно взглянуть на неприятное событие со стороны. Просматривая в воображении фильм о самом себе, можно уменьшить яркость изображения и заменить цветные образы на черно-белые. В

результате ситуация постепенно перестает волновать человека, что позволяет впоследствии вернуться к ней и спокойно проанализировать произошедшее.

Мещерякова И.Н. [81] пишет о том, что развивающий блок тренингов эмоционального интеллекта реализуется посредством тренинговых групповых занятий, где применялись принципы добровольного участия, конфиденциальности, обратной связи, использование групповой формы работы; включение в систему работы задач по формированию навыков уважительного, терпимого отношения к окружающим, развитие умения работать совместно, учитывая потребности и желания окружающих.

Шабанова Т.Л. [128] раскрывает, что одной из приоритетных задач обучения в вузе сегодня является создание условий, способствующих развитию эмоциональной сферы, как самого преподавателя, так и студентов с целью достижения ими эмоциональной зрелости. Во-первых, обучение должно быть эмоционально окрашено. Продуктивной интеллектуальной деятельности студентов содействуют, в первую очередь, положительные эмоции: интерес, удивление, любознательность, радость, юмор. Во-вторых, важно, чтобы обучение ориентировалось на личный опыт студентов, помогало решению их жизненных проблем. В-третьих, важна эмоционально-личностная зрелость педагога, поскольку он является организатором процесса познания и источником эмоционального воздействия. Эмоционально-развитый преподаватель способен к осуществлению лично-ориентированного обучения и использованию педагогических технологий, основанных на взаимодействии, рефлексии, творчестве. К ним относятся диалог, дискуссия, совместная продуктивно-творческая деятельность, реализующие такую культуру образовательных отношений, при которой «каждый из двоих особенный другой, выступает не как объект (автоматизм воспитания), а как партнер по жизненной ситуации».

Таким образом, мы можем обобщить, что для развития эмоционального интеллекта важнейшими являются такие факторы (условия и методы) как:

- 1) дискуссионные методы и обратная связь;

- 2) арт-терапия и творческая деятельность в целом;
- 3) игровые методы;
- 4) децентрация и рефлексия;
- 5) качество отношений внутри семьи и коллектива (уважительное отношение к окружающим, межличностное общение со взрослыми и сверстниками;
- 6) представление об эмоциях как о важном источнике информации и развитие эмпатии;
- 7) работа в группах (развитие умения работать совместно, учитывая потребности и желания окружающих).

Основываясь на разработанной нами типологии подходов к художественному образованию, руководствуясь, в том числе, идеями субъектно-деятельностного подхода, раскрывающими пути и механизмы становления личности в процессе деятельности и рассматривающие опыт как продукт личностных переживаний и условие развития личности; а также идеями личностно-развивающего образования, целью которого выступает создание условий для развития личностных функций и качеств индивида, мы предположили, что именно реализация подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности положительно в дополнительном художественном образовании связана с более успешным развитием эмоционального интеллекта учеников.

Такое предположение непосредственно основано на той совокупности психолого-педагогических условий, которыми представлен указанный подход, и которые аналогичны, либо гармонично согласуются с семантическим содержанием тех условий, которые влияют на формирование и развитие эмоционального интеллекта, а именно: индивидуальный подход и учет возрастных особенностей обучающихся; диалогический, характер отношений и коммуникации с педагогом (принятие, поддержка, безоценочность) и в коллективе (со сверстниками); коллективные форматы работы, совместные арт-проекты; организация рефлексии и обратной связи; включенность в социум,

местное сообщество и участие семьи; участие во внешних открытых мероприятиях (включенность в культурный контекст).

Рассмотрим более подробно озвученную согласованность психолого-педагогических условий подхода и факторов и условий, влияющих на развитие эмоционального интеллекта. Индивидуальный подход и учет возрастных особенностей обучающихся согласуется с определенным качеством отношений внутри семьи и коллектива (уважительное отношение к окружающим, межличностное общение со взрослыми и сверстниками), а также в целом с устройством практик развития. Диалогический, характер отношений и коммуникации с педагогом и в коллективе перекликается как с дискуссионными методами и обратной связью, так и с качеством отношений внутри семьи и коллектива. Участие во внешних открытых мероприятиях и коллективные форматы работы и совместные арт-проекты созвучны с работой в группах и игровыми методами. Организация рефлексии и обратной связи согласуются с дискуссионными методами и обратной связью и, соответственно, рефлексией. Включенность в социум, местное сообщество и участие семьи и участие во внешних открытых мероприятиях согласуются с факторами работы в группах и игровыми методами. Наконец, арт-терапия и творческая деятельность воплощается в самой принадлежности психолого-педагогических условий к художественному образованию.

Кроме того, мы считаем, что здесь имеет смысл также качественно раскрыть содержание каждого из названных психолого-педагогических условий подхода.

Индивидуальный подход и учет возрастных особенностей обучающихся предполагает использование благоприятных возрастных предпосылок и особенностей развития в организации педагогами художественной деятельности, а также учет индивидуальных особенностей личности обучающихся, которые могут оказать как благоприятное, так и негативное воздействие на усвоение материала и включении ученика в творчество.

Диалогический характер отношений и коммуникации с педагогом и в коллективе означает принятие, поддержка, безоценочность, независимость в принятии решений такт, общение на равных, юмор, требовательность, избегание острой и частой критики; наличие социально-значимых отношений с педагогом; открытый диалог, раскрывающий коммуникативную функцию художественной деятельности. Это некая система, предполагающая специальные формы коммуникации, трансляции смыслов и ценностей, организацию коммуникации по обсуждению подходящих формальных элементов и инструментов для решения задач.

Коллективные форматы работы, совместные арт-проекты подразумевают сотрудничество учеников, а иногда и педагогов при воплощении в материале художественных замыслов; также реализация данного условия может способствовать приобретению учениками навыков, техник саморегуляции в сфере художественной практики. В художественной деятельности достаточно трудно прийти к общему взгляду при проектировании и реализации, вместе с тем именно подобные моменты, «коллаборации», могут быть наиболее значимыми и прорывными в художественной деятельности.

Под организацией рефлексии и обратной связи мыслится принцип проблемности в учебно-воспитательном процессе и наличие особой художественной рефлексии в художественной деятельности при соблюдении баланс в такой деятельности двух полюсов – процессуального и рефлексивного. В том числе, это тоже включает диалогический характер общения, экспертно-оценочную как рефлексивную деятельность, обратную связь от педагогов и экспертов, организацию коммуникации и интерпретации. Организация рефлексии и обратной связи позволяет ученику корректировать свое продуктивное действие, осознавать особенности своей личности, открывать свои сильные и слабые стороны, проблемы, возникающие в ходе работы, свои возможности и решать чему стоит научиться.

Включенность в социум, местное сообщество и участие семьи означает принцип сотрудничества с семьей, участие родных и ближайшего окружения

ученика в какой-либо деятельности учреждения дополнительного художественного образования, либо интерес, который они проявляют к процессу такого образования. В данном случае, художественная деятельность и творчество – это тоже особый акт социализации и «погружение» в контекст общества.

Участие во внешних открытых мероприятиях или включенность в культурный контекст значит «погружение» в контекст культуры; активное проявление себя учениками и образовательного учреждения в целом в организации в различных арт-событиях и арт-проектах: районных, городских, национальных и международных, - и/или принятии в них непосредственного участия. Такими событиями и проектами, скорее, междисциплинарного характера, могут стать: фестивали, карнавалы, создание тематических арт-объектов и локаций, перформансы и другие значимые мероприятия.

Кроме того, и само концептуальное содержание указанного подхода, то есть лежащее в основе представление об устройстве искусства как особой культуре отношения ко всем явлениям жизни и коммуникативно-эстетическая реализуемая сторона художественного образования, позволяют сделать предположение, что реализация подхода активного эстетического отношения к действительности в дополнительном художественном образовании будет положительно связана с более высокими уровнями развития эмоционального интеллекта и его компонентов.

Непосредственному эмпирическому исследованию, отправной точкой которого послужило данное предположение, посвящена глава 2 «Анализ связи психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования и развития эмоционального интеллекта обучающихся».

2 Анализ связи психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования и развития эмоционального интеллекта обучающихся

2.1 Инструменты эмпирического исследования: выбор, обоснование, разработка

В соответствии с целями и задачами работы, которые представлены во введении, и в параграфе 2.2, нами были выбраны следующие инструменты эмпирического исследования:

- 1) социо-биографическое анкетирование;
- 2) тест эмоционального интеллекта – методика MSCEIT V. 2.0 Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо (в адаптации Сергиенко Е.А., Ветровой И.И., Волочковой А.А., Попова А.Ю.);
- 3) авторский опросник «Дополнительное художественное образование» (Ширяева К.Р., Аникина М.А.).

Социо-биографическое анкетирование представляет собой метод синтетического описания человека как личности и субъекта деятельности, который наиболее явственно реализует такие ведущие принципы психологии, как принцип развития и принцип историзма. Причем это один из немногих способов целостного изучения личности в ее развитии.

Современные биографические методы основаны на изучении личности в контексте истории и перспектив развития ее индивидуального бытия и взаимосвязей (взаимодействий и взаимоотношений) со значимыми для нее другими людьми. Источник социобиографической информации – в данном случае им является сам изучаемый человек – и степень значимости полученных обосновывают выбор анкетирования.

В части социобиографического анкетирования мы, в первую очередь, определили те сферы, который являются значимыми для отсеивания респондентов, не входящих в выборку исследования, и обработки результатов отдельных методик. Далее были сформулированы вопросы о половой,

возрастной и профессиональной принадлежности. Большая часть вопросов анкеты (Приложение Б) направлена на раскрытия образования респондента: уровня, профиля и особенностях полученного дополнительного художественного образования. Формализованность большинства вопросов анкеты, их направленность на подтверждение, опровержение и выбор между несколькими фактами позволяет избежать описательности, и субъективности в ответах, которые обычно рассматриваются как методические недостатки.

Второй методикой был выбран MSCEIT V. 2.0 (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Главным критерием выбора послужила именно её принадлежность к теоретической концепции эмоционального интеллекта, на который базируется наше исследование; вместе с тем, она валидна и надёжна [149], адаптирована и стандартизирована на российской выборке [112; 113].

Разумеется, существуют и иные методы измерения эмоционального интеллекта, помимо распространенных тестов Д. Гоулмана, Н. Холла:

- ECI (Emotional Competence Inventory-360) – исследует самосознание, управление своими эмоциями, осознание социальных взаимодействий, социальные навыки;

- EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory) – позволяет установить уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, межличностного эмоционального интеллекта, уровень адаптации, управления стрессом, общее настроение;

- TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) – представляет совмещение структур EQ-I и MSCEIT;

- LEAS (Levels of Emotional Awareness) – направлена на определение способности к осознанию эмоций (базовых и сложных);

- EARS (Emotional Accuracy Scale) – служит для установления уровня распознавания эмоций (в межличностном контексте).

В числе наиболее активно применяемых отечественных разработок:

– опросник «ЭМИн», созданный Д.В. Люсиным, О.О. Марютиной и А.С. Степановой, включающий общие шкалы «Внутриличностный ЭИ» (ВЭИ) и «Межличностный ЭИ» (МЭИ) и ряд субшкал;

– методика определения уровня ЭИ «ЭМIQ», разработанная Е.А. Орел на основании адаптации методики «Queendom», выделяющая 6 отдельных шкал: «Знание», «Поведение», «Эмоциональное проникновение в себя», «Мотивация», «Выражение эмоций», «Социальная интуиция», усовершенствованная А.Г. Шмелевым и В.В. Одинцовой;

– МДЭИ за авторством Авдеевой, Л. Н. Вахрушевой и В. В. Гризодуб) [2; 18; 72; 112; 120].

Однако в ходе анализа возможностей и ограничений вышеназванных методик были обнаружены несоответствия либо теоретическим основаниям исследования, либо недостаток валидности получаемых результатов. В частности, Методика Н. Холла, фактически достаточно часто используемая в российских исследованиях, не проходила процедуры стандартизации, о чем был сделан вывод на основании отсутствия публикаций по данной теме и переписки с непосредственным автором методики (Приложение В).

Методика MSCEIT V. 2.0, в свою очередь, также не лишена недостатков: как объект авторского права, она коммерциализирована, и экономическими правами распоряжается корпорация «MHS» (США). Однако указанные трудности были преодолены за счёт сотрудничества с лабораторией психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН (Приложение В), сотрудники которой занимались адаптацией методики Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо на российской выборке. Ими был представлен качественный стимульный материал, рекомендации по проведению сбора данных, а также производилась их обработка, по результатам которой нам были отправлены итоговые баллы.

Помимо прочих мы выделяем и такие достоинства методики как достаточный объём и разнообразие стимульного материала (визуальный и ситуативный), что позволяет также утверждать о надёжности полученных

результатов, и получаемые количественные данные, которые возможно обработать с помощью методов статистического анализа.

Тест MSCEIT V. 2.0 обладает высокой надежностью и валидностью. Коэффициент корреляции при оценке ретестовой надежности составляет 0,86 по общему баллу и 0,74 – 0,89 по отдельным шкалам. Коэффициенты надежности колеблются от 0,79 (шкала E) до 0,30 (шкала H). Факторный анализ показал, что тест диагностирует 4 «ветви», образующие общий показатель эмоционального интеллекта. Кроме того, результаты по отдельным шкалам коррелируют между собой, что подтверждает тот факт, что все «ветви» являются отражением частных навыков, составляющих общую способность – эмоциональный интеллект. Многочисленные исследования, приведенные в руководстве к тесту подтвердили дискриминантную (различительную) валидность теста «Эмоциональный интеллект», т. е. минимальную связь с другими диагностическими инструментами: с тестами интеллекта; с тестами благополучия и измерения эмоциональных состояний; со стилевыми, проективными и тематическими методиками изучения эмоций; с личностными опросниками и др. Это указывает на то, что тест MSCEIT V. 2.0 является уникальной методикой для измерения нового конструкта «эмоциональный интеллект». Кроме того, установлены различия по эмоциональному интеллекту в зависимости от сферы профессиональной деятельности, уровня академической успеваемости и стиля взаимоотношений.

В тесте эмоционального интеллекта MSCEIT V. 2.0 структуру эмоционального интеллекта составляют 4 ветви:

- идентификация – отражает восприятие, оценку и выражение эмоций;
- использование эмоций с целью повышения эффективности деятельности и мышления;
- понимание и анализ эмоций;
- сознательное управление эмоциями указывает на способность к эмоциональной регуляции.

Эти 4 ветви соответствуют 4 шкалам теста. Кроме того, методика позволяет получить общий балл, оценивающий эмоциональный интеллект. Сам тест представляет собой набор заданий, состоящий из 8 секций (по 2 секции на каждую ветвь). В каждом задании предлагается несколько альтернативных решений. Такой подход является новым для диагностики в этой области и кардинально отличается от шкал самоотчета.

На каждый компонент модели эмоционального интеллекта Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо приходится по 2 секции.

I. Восприятие, оценка и выражение эмоций или же идентификация эмоций – секции А (измерение восприятия лиц) и Е (измерение восприятия картинок).

II. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности – секции В (измеряет способность ассимилировать свой текущий опыт, описать свои чувства к определенному человеку) и F (измеряет способность человека описать свои эмоциональные состояния).

III. Понимание и анализ эмоций – секции С (изучалось понимание протекания эмоций во времени, а также понимание того, как эмоции следуют одна за другой, сменяют друг друга) и G (измерение способности различать смешанные и сложные чувства).

IV. Сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений – секции D (управление своими эмоциями) и H (управление эмоциями других людей).

Наиболее трудоёмкой задачей в эмпирической части исследования явилась разработка опросника на основе типологии к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования, отраженном в параграфе 1.2. Для решений данной задачей мы руководствовались работами Бреслава Г.М. [23], Райгородского Д.Я. [103] и ряда других авторов [98; 116; 119].

Опросник является базовым исследовательским инструментом в социальных науках, который может быть приспособлен к требованиям

практически любой исследовательской темы. Наиболее сложными процессами в создании методики была подготовка стандартизированного набора утверждений как инструмента сбора данных, что включает также и выбор соответствующего формата возможных ответов, и проверку языка опросника, в том числе: создание предварительного набора утверждений; усовершенствование сырых формулировок; экспертная оценка валидности; организация пунктов опросника в определенной последовательности.

Конкретными этапами работы над авторским опросником «Дополнительное художественное образование» стали:

- 1) определение контингента областей применения методики; возможность ее выполнения на испытуемом;
- 2) выбор типа методики по операциональной классификации;
- 3) определение путей достижения валидности и надежности получаемых результатов;
- 4) определение получаемых показателей, их количество и название, интерпретации и ей особенностей;
- 5) определение степени формализации условий проведения и обработки;
- 6) уточнение языковых особенностей инструкции и тестового материала, предъявляемого испытуемому, времени проведения методики и необходимых материалов; необходимые действия по подготовке к проведению;
- 7) анализ проблем и трудностей при проведении методики.
- 8) формулирование прямых и обратных утверждений, с использованием консультаций выпускников художественных школ, время, необходимое на выполнение методики, ее цена или культурный уровень испытуемых;
- 9) экспертиза опросника с позиции прагматической, содержательной и конструктивной валидности;
- 10) окончательная сборка опросника с учетом факторов, озвученных в предыдущих пунктах.

Таким образом, для целей выявления реализуемого подхода к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования был

выбран стандартизированный самоотчёт испытуемого (тест-опросник) с методом абсолютных оценок, где о каждом подходе было сформулировано от нескольких прямых и обратных утверждений в закрытой формулировке (выбранных в примерной равной пропорции)– в соответствии с содержанием входящих в него психолого-педагогических условий, ответы на которые можно бы было дать, выбрав один из трех предложенных вариантов: «часто» (или «да, верно»), «иногда» (или «время от времени») и «никогда» (или «нет, не верно»). Баллы распределяются в прямых и в обратных утверждениях, то есть используются степенные ответы с качественной оценкой, а числа в данном случае являются репрезентативными (условными) единицами на порядковой шкале измерений.

Далее утверждения были выбраны экспертами различного профиля (Приложения Д и Е), ими же были предложены собственные утверждения, даны рекомендации по формулировкам. Затем утверждения были рандомизированы с учетом принципа «от простого к сложному» и перепроверены на соотнесенность и достаточность с разработанным конструктом подходов в дополнительном художественном образовании.

Непосредственно интерпретация происходит по «шкалам», на основании полученных баллов делается вывод об уровне реализации подходов к психолого-педагогическим условиям художественного образования: «малый объем реализации»; «средний объем реализации»; «значительный объем реализации». Важно отметить, что объем реализации оценивается и описывается именно в интерпретации испытуемого.

Таким образом, была проведена процедура нормирования перевод «сырых результатов теста» в широко используемую стандартную трёхуровневую шкалу, а получаемые по методике данные представлены порядковыми шкалам.

Данная методика (Приложение Г) была разработана для стандартизации и упрощения обработки предполагавшегося интервью в связи с объёмом тех условий, которые мы обнаружили в ходе анализа источников и разработки

типологии, и в связи возможностью отследить реализуемые подходы не только через качественные (через содержание, смысловое наполнение утверждений), но и количественные (субъективную частоту реализации) факторы, а также для возможности проведения методики на больших группах респондентов, в том числе компьютеризировано (включая последующую обработку данных). Положительными моментами, на наш взгляд, также является возможность перепроверки данных, оперативность и экономичность проведения сбора данных, возможность различить категории респондентов, заданные объемами (уровнями) реализации подходов в полученном ими художественно образовании.

Недостатки, который мы самостоятельно отмечаем, присутствуют следующие. Как результаты любого самоотчёта, они могут быть субъективны, зависеть от актуальных обстоятельств жизни респондента, социальной одобряемости и факта самого отношения к полученному опыту (в данном случае – художественному образованию), а также существуют недостатки, связанные с жесткой регламентацией получения информации, статичность последней. Кроме того, методика находится в стадии разработки и не проходила процедуры внутренней стандартизации, что может, в том числе, сказаться на результатах.

Дальнейшую работу над опросником мы видим в оценки надежности методики, которая покажет независимость его результатов от действия разных случайных факторов и точность измерений. Под надежностью теста понимается степень точности, с которой тест измеряет определенное свойство или качество. Надежность теста – это характеристика точности его как измерительного инструмента, его устойчивости к действию помех (как внешних, так и внутренних). Кроме того, необходимо продолжение работы над стандартизацией и репрезентативностью методики, возможно добавление открытых вопросов в методику, а также вопросов, являющихся специфичными для определенного направления искусства, в рамках которого осуществляется.

Отметим, что процесс создания исследовательского инструмента способствовал более тонкому определению фокуса исследования.

2.2 Исследование связи психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования и развития эмоционального интеллекта

Обозначим ещё раз исследовательский вопрос, цель, объект, предмет и выборку исследования, а также поставленные нами гипотезы.

Исследовательский вопрос: какое влияние на эмоциональный интеллект обучающихся оказывают различные психолого-педагогические условия дополнительного художественного образования?

Таким образом, целью исследования является выявления связь психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования (ДХО) и уровня эмоционального интеллекта (ЭИ) у молодёжи, получивших такое образование.

Объект исследования — психолого-педагогические условия дополнительного художественного образования и эмоциональный интеллект.

Предмет исследования — связь психолого-педагогических условий, реализованных в дополнительном художественном образовании, и эмоционального интеллекта обучавшихся.

Выборка исследования: молодёжь от 17 до 25 лет, получившая дополнительное художественное образование и не продолжающая профессиональную подготовку в сфере искусства.

Были поставлены следующие гипотезы исследования.

1) Объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с общим уровнем эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

2) Объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем идентификации эмоций как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

3) Объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем использования эмоций в решении проблем как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

4) Объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем понимания и анализа эмоций как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

5) Объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем сознательного управления эмоциями как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1) Теоретический этап исследования (анализ психологической литературы по теме исследования, постановка проблемы исследования, выдвижение и обоснование гипотез).

2) Поиск респондентов, обработка результатов по методикам.

3) Сопоставление данных по шкалам «объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности» (авторский опросник «Дополнительное художественное образование») и «общий уровень эмоционального интеллекта» (методика «MSCEIT V. 2.0») при помощи методов математической статистики.

4) Сопоставление данных по шкалам «объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности» (авторский опросник «Дополнительное художественное образование») и

«уровень идентификации эмоций», (методика «MSCEIT V. 2.0») при помощи методов математической статистики.

5) Сопоставление данных по шкалам «объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности» (авторский опросник «Дополнительное художественное образование») и «уровень использования эмоций в решении проблем» (методика «MSCEIT V. 2.0») при помощи методов математической статистики.

6) Сопоставление данных по шкалам «объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности» (авторский опросник «Дополнительное художественное образование») и «уровень понимания и анализа эмоций» (методика «MSCEIT V. 2.0») при помощи методов математической статистики.

7) Сопоставление данных по шкалам «объём реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности» (авторский опросник «Дополнительное художественное образование») и «уровень сознательного управления эмоциями» (методика «MSCEIT V. 2.0») при помощи методов математической статистики.

8) Анализ и описание результатов исследования.

Методы обработки данных — методы математической статистики, а именно, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Выборка исследования: по возможности, непараметрическая.

Статистический анализ полученных данных проводился с помощью пакета программ SPSS/Win (версия 16.0; SPSS Inc., США).

Для выявления значимости связи между объёмом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнями эмоционального интеллекта и его компонентов была проведена статистическая обработка результатов с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, который позволяет определить тесноту и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя группами признаков [23; 83; 103; 116; 130].

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена выбран по следующим параметрам:

- выборка является непараметрической;
- наборы данных измерены в порядковой шкале (можно увидеть, что есть различия по показателям, но нельзя сказать, насколько);
- переменные связаны между собой (получены от одних респондентов);
- изучается мера корреляции переменных, т.к. на основе проведенного теоретического анализа есть основания полагать, что ковариация между переменными есть.

Перед тем, как приступить к ранговой корреляции, мы подробнее раскроем содержание и особенности всех полученных данных в виде таблиц и рисунков.

В первую очередь, важно отметить, что по впечатлениям респондентов, в дополнительном художественном образовании наиболее часто встречается реализация подхода передачи системы образных языков и их основ – в значительном или среднем объеме, в среднем объеме также наиболее часто встречается реализация центрального для нашего исследования подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности. Также практически все респонденты отмечают малый объем в реализации подхода передачи опыта творчества (Таблица 1).

Данные, полученные об общем уровне эмоционального интеллекта испытуемых, говорят о том, что у большинства преобладает низкий уровень эмоционального интеллекта, в то время как высоким уровнем не обладает ни один из респондентов (Рисунок 4).

Если говорят об уровнях общего эмоционального интеллекта респондентов при различных объемах реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности, то следует отметить, что линии трендов усредненно показывают как уменьшение количества респондентов с низким уровнем эмоционального интеллекта по мере

Таблица 1 – Реализация подходов: количество респондентов (в процентах)

Объём реализации	Подход передачи системы образных языков (особых знаковых средств) и их основ	Подход передачи опыта активного эстетического отношения к действительности	Подход передачи опыта творчества
Малый объем	12,9	5,1	84,9
Средний объем	44,1	62,4	9,7
Значительный объем	43	22,6	5,4

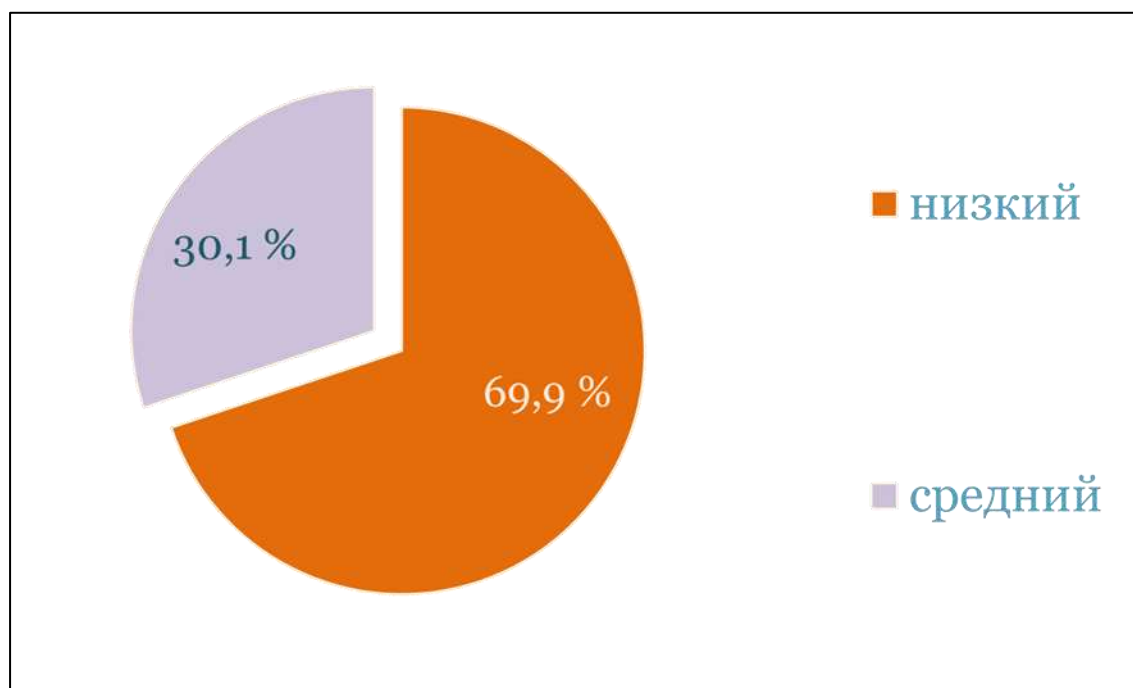


Рисунок 4 – Количество респондентов с разными уровнями общего эмоционального интеллекта

возрастания объёма реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности, так и увеличении количества испытуемых при возрастании объёма реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности (Рисунок 5), что косвенно может говорить о подтверждении одной из гипотез.

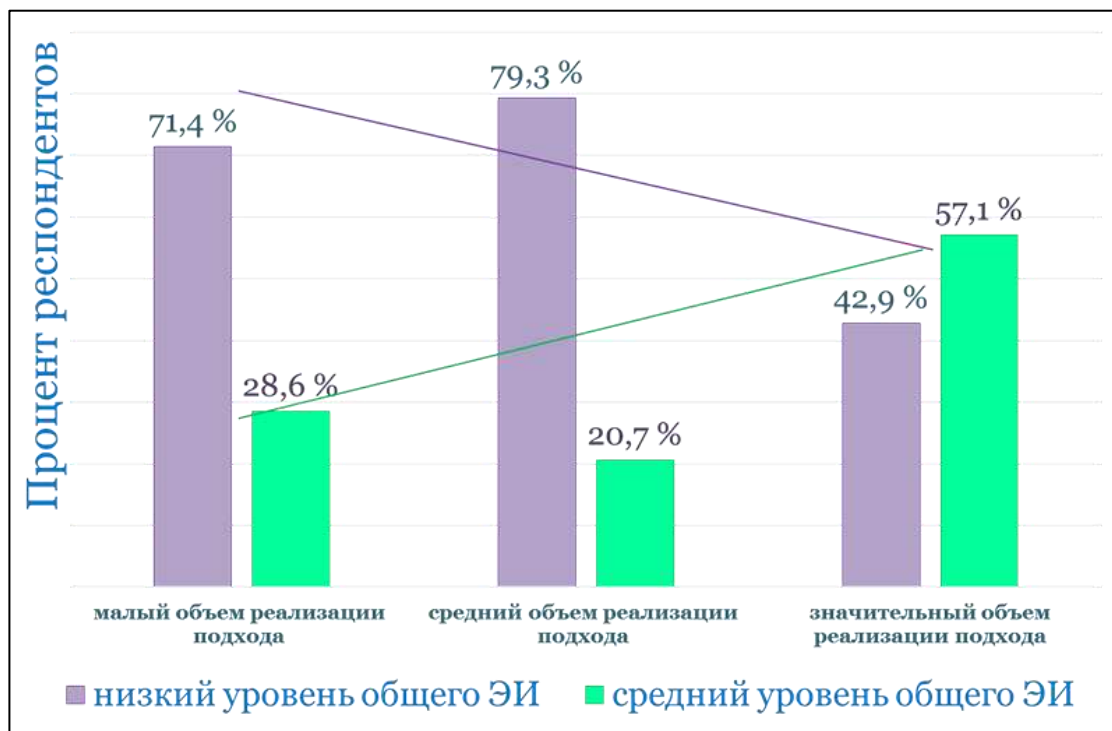


Рисунок 5 - Уровни общего эмоционального интеллекта респондентов при различных объёмах реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности

Для выявления статистической значимости взаимосвязей между компонентами автономии и фундаментальными экзистенциальными мотивациями рассчитаем коэффициент ранговой корреляции Спирмена для каждой из гипотез.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена рассчитывается по следующему алгоритму:

Проранжировать значения А (значения А — компонент автономии) и В (значения В - фундаментальная экзистенциальная мотивация) — колонки «ранг А» и «ранг В».

Произвести подсчет разности между рангами А и В (колонка d);

Возвести каждую разность d в квадрат (колонка d²);

Подсчитать сумму квадратов;

Произвести расчет коэффициента ранговой корреляции r_s по формуле (1.1):

$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)} \quad (1.1)$$

Где r_s — коэффициент ранговой корреляции Спирмена;

N — количество испытуемых;

d — дисперсия.

Определить критические значения.

Критические значения для $N = 93$ (где $N = 93$ – кол-во испытуемых) равны 0,21 (при $p \leq 0,05$) и 0,27 (при $p \leq 0,01$) соответственно (Рисунок 6).

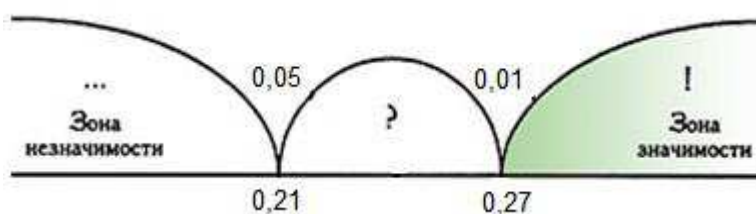


Рисунок 6 - Ось значимости

Далее представлена общая матрица корреляции по получившимся показателям для наглядности, в соответствии с гипотезами (Таблица 2).

Гипотеза 1: Объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с общим уровнем эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

Сформулируем H_1 и H_0 для первой гипотезы и произведем расчёты.

H_1 : Объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с общим уровнем эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

H_0 : Значимой связи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и общим уровнем эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование, не существует.

Таблица 2 — Связь подхода к психолого-педагогическим условиям ДХО и уровней общего эмоционального интеллекта и его компонентов

Эмоциональный интеллект и его компоненты	Уровень реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности
Общий уровень эмоционального интеллекта	0.474*
Идентификация эмоций	0.322*
Использование эмоций в решении проблем	0.501*
Понимание и анализ эмоций	0.382*
Сознательное управление эмоциями	0.404*
*$p \leq 0,01$ (0,27)	

Подробные расчеты коэффициента ранговой корреляции Спирмена для определения статистической значимости взаимосвязи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и общим уровнем эмоционального интеллекта в Приложении Ж, таблица Ж.1.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для первой гипотезы равен:

$r_s = 0.474$ (связь между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и общим уровнем эмоционального интеллекта).

Первая гипотеза подтвердилась: объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с общим уровнем эмоционального интеллекта у молодежи, получившей дополнительное художественное образование (при $p \leq 0,01$).

Частные гипотезы H_1 принимаются, H_0 отвергаются.

Таким образом, способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, связана с реализацией совокупности психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования, составляющих подход активного эстетического отношения к действительности.

Гипотеза 2: Объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем идентификации эмоций как компонента эмоционального интеллекта.

Сформулируем H1 и H0 для второй гипотезы и произведем расчёты.

H1: Объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем идентификации эмоций как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

H0: Значимой связи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем идентификации эмоций как компонента эмоционального интеллекта, не существует.

Подробные расчеты коэффициента ранговой корреляции Спирмена для определения статистической значимости взаимосвязи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем идентификации эмоций как компонента эмоционального интеллекта в Приложении Ж, таблица Ж.2.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для второй гипотезы равен: $r_s = 0.322$ (связь между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем идентификации эмоций).

Таким образом, вторая гипотеза подтвердилась: связь между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем идентификации эмоций является статистически значимыми (при $p \leq 0,01$), частные альтернативные гипотезы принимаются, нулевые отвергаются.

Таким образом, способность распознавать эмоции других людей, а также идентифицировать свои собственные эмоции связана с реализацией совокупности психолого-педагогических условий, составляющих подход

активного эстетического отношения к действительности, в дополнительном художественном образовании.

Гипотеза 3: Объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем использования эмоций в решении проблем как компонента эмоционального интеллекта у молодежи, получившей дополнительное художественное образование.

Сформулируем H_1 и H_0 для третьей гипотезы и произведем расчёты.

H_1 : Объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем использования эмоций в решении проблем как компонента эмоционального интеллекта у молодежи, получившей дополнительное художественное образование.

H_0 : Значимой связи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан и уровнем использования эмоций в решении проблем как компонента эмоционального интеллекта, не существует.

Подробные расчеты коэффициента ранговой корреляции Спирмена для определения статистической значимости взаимосвязи между когнитивной автономией и первой фундаментальной мотивацией, представлены в Приложении Ж, таблица Ж.3.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для третьей гипотезы равен:

$r_s = 0.501$ (между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан и уровнем использования эмоций в решении проблем).

Третья гипотеза подтвердилась: объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем использования эмоций в решении проблем (при $p \leq 0,01$). Частная гипотеза H_1 принимается, H_0 отвергается.

Таким образом, способность активировать свой мыслительный процесс, используя эмоции как фактор мотивации связана с реализацией совокупности психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования, составляющих подход активного эстетического отношения к действительности.

Гипотеза 4: Объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем понимания и анализа эмоций как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

Сформулируем H_1 и H_0 для четвертой гипотезы и произведем расчёты.

H_1 : Объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем понимания и анализа эмоций как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

H_0 : Значимой связи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем понимания и анализа эмоций как компонента эмоционального интеллекта, не существует.

Подробные расчеты коэффициента ранговой корреляции Спирмена для определения статистической значимости взаимосвязи между поведенческой автономией и четвертой фундаментальной мотивацией представлены в Приложении Ж, таблица Ж.4.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для четвертой гипотезы равен:

$r_s = 0.382$ (связь между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем понимания и анализа эмоций).

Таким образом, четвертая гипотеза подтвердилась: связь между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем понимания и анализа эмоций является

статистически значимой (при $p \leq 0,01$), частная альтернативная гипотеза принимается, нулевая отвергается.

Таким образом, способность определять причину появления и интерпретировать эмоции, понимать сложные чувства связана с реализацией совокупности психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования, составляющих подход активного эстетического отношения к действительности.

Гипотеза 5: Объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем сознательного управления эмоциями как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

Сформулируем H_1 и H_0 для четвертой гипотезы и произведем расчёты.

H_1 : Объем реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности значимо связан с уровнем сознательного управления эмоциями как компонента эмоционального интеллекта у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

H_0 : Значимой связи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем сознательного управления эмоциями как компонента эмоционального интеллекта, не существует.

Подробные расчеты коэффициента ранговой корреляции Спирмена для определения статистической значимости связи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем сознательного управления эмоциями представлены в приложении Ж, таблица Ж.5.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для пятой гипотезы равен:

$r_s = 0.404$ (связь между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения и уровнем сознательного управления эмоциями).

Таким образом, пятая гипотеза подтвердилась: связь между объёмом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем сознательного управления эмоциями является статистически значимой (при $p \leq 0,01$), частная альтернативная гипотеза принимается, нулевая отвергается.

Таким образом, способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей для достижения поставленных целей связана с реализацией совокупности психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования, составляющих подход активного эстетического отношения к действительности.

Подробное описание и анализ полученных результатов будет произведено в параграфе 2.3.

2.3 Анализ и интерпретация результатов исследования

Первоначально опишем те результаты исследования, который были получены вне поставленных нами гипотез.

Важно отметить, что в дополнительном художественном образовании, по впечатлениям респондентов, наиболее часто встречается реализация подхода передачи системы образных языков и их основ – в значительном или среднем объеме, в среднем объёме также наиболее часто встречается реализация центрального для нашего исследования подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности. Также практически все респонденты отмечают малый объем в реализации подхода передачи опыта творчества.

Малый объем реализации подхода говорит об отсутствии системности и полноты воплощения в дополнительном художественном образовании тех психолого-педагогических условий, которые его составляют, недостатке сформированных педагогических целей и/или используемых средств, пространственной среды.

Средний объем реализации подхода указывается на недостаток системности и/или полноты создания учреждения дополнительного художественного образования психолого-педагогических условий, составляющих подход.

Значительный объем предполагает системность и полноту реализации в дополнительном художественном образовании психолого-педагогических условий, совокупно составляющих определенный подход, о достаточной степени сформированности педагогических целей и используемых средств, пространственной среды.

Подобное соотношение говорит о имеющихся диспропорциях в области внешкольного образования в сфере искусства, и ещё раз подтверждают известные методологические проблемы [59; 61; 62; 78; 91] в практике такого образования.

Отметим также, что среди респондентов был выявлен только низкий и средний общий уровень эмоционального интеллекта. Схожие эмпирические данные были получены и в других исследованиях, близких к нашей тематике, в то же время такие показатели общего уровня согласуются с данными иных работ, где выборкой также является молодежь.

Низкий уровень эмоционального интеллекта характерен для людей, которые неспособны продуктивно использовать свой эмоциональный опыт, не в состоянии видеть и понимать эмоциональные состояния других людей; не анализируют эмоции и поведение других людей, не рефлексиируют в отношении собственных чувств и эмоций, так как у них отсутствуют необходимые навыки, эмоциональные способности, направленность; предпочитают не замечать эмоциональные переживания других людей. Когда другие проявляют сильные эмоции, чувствуют себя некомфортно, не знают, как реагировать в такой ситуации, могут вести себя неадекватно (например, раздражаться и испытывать гнев при виде слез), проявлять нетактичность, иронизировать в неподходящих ситуациях. В обыденной жизни слабо контролируют свои эмоции, могут проявлять эмоции в неподходящих ситуациях. При возникновении

эмоциогенных ситуаций, выходящих за рамки обыденного, могут терять самоконтроль и позволять эмоциям доминировать в сознании, в результате чего могут действовать эмоционально, импульсивно, нелогично.

При среднем уровне эмоционального интеллекта в межличностных отношениях люди скорее склонны судить о других по их поступкам, нежели доверять собственным впечатлениям. Способны в некоторой степени чувствовать настроения других людей и ориентироваться в ситуации на этой основе, но чаще не склонны пользоваться данными способностями, регулируя свои отношения с другими людьми в большей степени по принципам соответствия социальным и нравственным нормам. Таким людям свойственно нормативное мышление, следование правилам, невысокий уровень креативности. Подвержены влиянию эмоциональных установок. Рефлексия по поводу чувств скорее формальна, т.е., обсуждая свои чувства, основываются на общепринятых шаблонных формулировках, нежели на самом деле осознают свои чувства. В обыденной жизни успешно контролируют свои эмоции, но при возникновении ситуаций, выходящих за рамки обыденного, могут на короткое время терять самоконтроль.

Подход передачи опыта активного эстетического отношения к действительности основывается на представлении об устройстве (ипостаси) искусства как особая культура отношения ко всем явлениям жизни. С точки зрения содержания и ключевых целей обучения в таком подходе, необходимо задавать ученикам ту действительность, которую нужно художественно рассмотреть вместе идеологически-обусловленным контекстом интерпретации. Особая внутренняя деятельность здесь – это творческий процесс как психологический феномен, а создание произведения искусства – некий побочный продукт внутреннего процесса. Важным в данном подходе является идеологическое и нравственное формирование личности, её активной гражданской, эстетической позиции по отношению к действительности за счет выработки эстетических критериев отношения, художественного вкуса и создания культурного фона. Основной акт деятельности ученика – сам акт

создания, воплощения чувственного образа в художественном материале. Позиция ученика: «Я – Мастер / Креативный автор» - целостность субъективной художественной реальности и способ бытия человека в системе взаимоотношений с другими посредством искусства, свободно определившийся в пространстве мировой художественной культуры и истории. Реализуемая сторона художественного образования для такого подхода – это коммуникативно-эстетическая; преследуемый образовательный результат – мастерство или креативность; ключевые слова подхода – эстетическое отношение.

Так, индивидуальный подход и учет возрастных особенностей обучающихся согласуется с определенным качеством отношений внутри семьи и коллектива (уважительное отношение к окружающим, межличностное общение со взрослыми и сверстниками), а также в целом с устройством практик развития. Диалогический, характер отношений и коммуникации с педагогом и в коллективе перекликается как с дискуссионными методами и обратной связью, так и с качеством отношений внутри семьи и коллектива. Участие во внешних открытых мероприятиях и коллективные форматы работы и совместные арт-проекты созвучны с работой в группах и игровыми методами. Организация рефлексии и обратной связи согласуются с дискуссионными методами и обратной связью и, соответственно, рефлексией. Включенность в социум, местное сообщество и участие семьи и участие во внешних открытых мероприятиях согласуются с факторами работы в группах и игровыми методами. Наконец, арт-терапия и творческая деятельность воплощается в самой принадлежности психолого-педагогических условий к художественному образованию.

Вместе с тем, содержательно реализация психолого-педагогических условий подхода активного эстетического отношения к действительности подразумевает, например, следующие моменты: использование благоприятных возрастных предпосылок и особенностей развития в организации педагогами художественной деятельности; учет индивидуальных особенностей личности

обучающихся; принятие, поддержка, безоценочность, независимость в принятии решений такт, общение на равных, юмор, требовательность, избегание острой и частой критики; наличие социально-значимых отношений с педагогом; специальные формы коммуникации по обсуждению подходящих формальных элементов и инструментов для решения задач; сотрудничество учеников при воплощении в материале художественных замыслов; «коллаборации»; наличие особой художественной рефлексии; обратную связь от педагогов; организацию интерпретаций; сотрудничество с семьей; художественная деятельность как особый акт социализации и «погружение» в контекст общества и культуры; создание тематических арт-объектов и локаций.

Описываемое содержание подхода активного эстетического отношения к действительности – при его реализации в учреждениях дополнительного художественного образования – способствую, таким образом, росту и развитию как эмоционального интеллекта личности в целом, так и его компонентов.

Возвращаясь к вопросу о гипотезах, отметим, что все пять гипотез исследования были подтверждены (на уровне значимости 0,01). Обобщая и анализируя данные, описываемые выше и в параграфе 2.2, можно сделать следующие выводы.

Более полная и системная реализация совокупности психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования, составляющих подход активного эстетического отношения к действительности, связана с ростом:

- способности перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях;
- способности распознавать эмоции других людей, а также идентифицировать свои собственные эмоции;
- способности активировать свой мыслительный процесс, используя эмоции как фактор мотивации;

– способности определять причину появления и интерпретировать эмоции, распознавать связь между мыслями и эмоциями, предсказывать развитие эмоции со временем, понимать сложные чувства;

– способности управлять своими эмоциями и эмоциями других людей для достижения поставленных целей.

Подтверждение выдвинутых гипотез является доказательством теоретической значимости, практической целесообразности и возможности решения практических проблем в дополнительном художественном образовании.

Связь между объёмом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности (как совокупности психолого-педагогических условий ДХО) и уровнем эмоционального интеллекта и его компонентов у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование, подтверждает качественно проведенный анализ теоретической литературы и эмпирических исследований.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исходя из вышесказанного мы можем сделать выводы о нижеследующем.

Обоснованность и достоверность полученных результатов обусловлена адекватным и последовательным использованием методологических и теоретических основ исследования; применением теоретических, эмпирических методов, методик, адекватных методу, целям, задачам исследования; многосторонним анализом материала; возможностью практического применения полученных результатов в образовательном процессе учреждений дополнительного художественного образования.

Цель нашего исследования по выявлению связи психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования и уровня эмоционального интеллекта у молодёжи, получивших такое образование, достигнута. Поставленные задачи исследования выполнены в полном объеме.

Теоретический анализ литературы выявил недостаточную освещенность темы связи между объёмом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности (как совокупности психолого-педагогических условий) и уровнем эмоционального интеллекта и его компонентов у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование. С этим связана актуальность темы исследования. Теоретическая часть исследования показала большое количество трактовок основных определений и концепций, важных для исследования. Опираясь на проведенный анализ, нами были выделены основные понятия.

Эмоциональный интеллект – это способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений.

Компоненты эмоционального интеллекта: идентификация эмоций, использование эмоций в решении проблем, понимание и анализ эмоций, сознательное управление эмоциями.

Идентификация эмоций – способность распознавать эмоции (по мимике, жестам, внешнему виду, походке, поведению, голосу) других людей, а также идентифицировать свои собственные эмоции.

Использование эмоций в решении проблем – способность человека (главным образом неосознанно) активировать свой мыслительный процесс, пробуждать в себе креативность, используя эмоции как фактор мотивации.

Понимание и анализ эмоций – способность определять причину появления эмоции, распознавать связь между мыслями и эмоциями, определять переход от одной эмоции к другой, предсказывать развитие эмоции со временем, а также способность интерпретировать эмоции во взаимоотношениях, понимать сложные (амбивалентные, неоднозначные) чувства.

Сознательное управление эмоциями – способность укрощать, пробуждать и направлять свои эмоции и эмоции других людей для достижения поставленных целей. Сюда также относится способность принимать эмоции во внимание при построении логических цепочек, решении различных задач, принятии решений и выборе своего поведения.

Рабочее для нашего исследования определение подхода к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования – это совокупность педагогических мер и характеристик образовательной среды, воздействующих на развитие личности субъектов педагогических процессов дополнительного художественного образования, структурно и идейно связанных определенными представлениями об устройстве художественной деятельности и искусства, о содержании и ключевых целях обучения, об основном акте учебной деятельности и образовательных результатах, о портрете выпускника.

Основываясь на исследованиях различных авторов и теоретическом анализе литературы, мы предположили, что существуют связи между объёмом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности (как совокупности психолого-педагогических условий ДХО) и уровнем эмоционального интеллекта и его компонентов у молодёжи, получившей дополнительное художественное образование.

В результате проведенного эмпирического исследования наше предположение подтвердилось. Мы получили выводы, о том, что более полная и системная реализация совокупности психолого-педагогических условий дополнительного художественного образования, составляющих подход активного эстетического отношения к действительности, связана с ростом:

- способности перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях;
- способности распознавать эмоции других людей, а также идентифицировать свои собственные эмоции;
- способности активировать свой мыслительный процесс, используя эмоции как фактор мотивации;
- способности определять причину появления и интерпретировать эмоции, распознавать связь между мыслями и эмоциями, предсказывать развитие эмоции со временем, понимать сложные чувства;
- способности управлять своими эмоциями и эмоциями других людей для достижения поставленных целей.

Полученные результаты, на наш взгляд, представляют интерес для психологии и педагогики художественной деятельности и творчества, развития концепции эмоционального интеллекта и реализации программ дополнительного художественного образования. Несмотря на имеющиеся исследования как области различных аспектов художественного образования, так и факторов и условий, влияющих на развитие эмоционального интеллекта, научную новизну проведенного нами исследования составляет пересечение данных областей, что раскрывает иную сторону значимости дополнительного

художественного образования, лежащую вне целей предпрофессиональной подготовки в сфере искусства.

Отметим также, что среди результатов работы – методические рекомендации для учреждений, реализующих внешкольное образование в сфере искусства (Приложение И), и опросник для проектирования и мониторинга психолого-педагогических условий в дополнительном художественном образовании (Приложение Г), разработку которых можно продолжить в ходе иных исследований.

Данное исследование показывает связь между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности (как совокупности психолого-педагогических условий) и уровнем эмоционального интеллекта и его компонентов у молодежи, получившей дополнительное художественное образование. Данная связь означает, что условия, составляющие указанный подход, в могут быть отражены в нормативных и методических документах, касающихся реализации дополнительного художественного образования в связи с претворением в жизни Концепции развития дополнительного образования РФ, а также то, что создание и поддержание таких условий в учреждениях ДХО будет способствовать развитию у обучающихся эмоционального интеллекта, о важности которого в современном мире говорят результаты многих исследований.

Дальнейшая разработка данной темы может быть связана с проведением лонгитюдного исследования, в том числе в формате формирующего эксперимента, а также последовательной стандартизации авторского опросника. Возможна апробация методических рекомендаций. В целом, направление последующей работы связано с развитием эффективности и целесообразности дополнительного художественного образования, претворением в жизнь новых образовательных программ в сфере искусства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1) Абакумова, Е. В. Развитие художественно-творческих способностей учащихся: На материале детских художественных школ и школ искусств Республики Адыгея / Е. В. Абакумова. — Майкоп : ООО Издательство, 2004. — 229 с.
- 2) Авдеева, Л. И. Новая методика оценки эмоционального интеллекта и результаты ее применения. [Электронный ресурс] / Л. И. Авдеева [и др.] // Медицинская психология в России. — 2011. — № 6. Режим доступа: <http://medpsy.ru>
- 3) Акимова, О. М. Теоретический анализ проблемы влияния эмоциональной сферы на профессиональную деятельность личности / О. М. Акимова // Вестник КГПУ им. Астафьева. — 2016. — № 3. — С. 192-195.
- 4) Александрова, А. А. Гендерный аспект в изучении эмоционального интеллекта у подростков / А. А. Александрова, Т. В. Гудкова // Молодой ученый. — 2013. — № 5. — С. 617 – 622.
- 5) Александрова, Е. В. Самодеятельное художественное творчество как фактор формирования позитивного социального опыта личности / Е. В. Александрова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. — 2012. — № 4. — С. 146-148.
- 6) Аллахвердов, В. М. Психология искусства: Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений / В. М. Аллахвердов. — СПб. : ДНК, 2001. — 200 с.
- 7) Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 272 с.
- 8) Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания: монография / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2010.—338 с.
- 9) Ангурец, С. Развитие творчества у детей / С. Ангурец // Дополнительное образование. — 2000. — № 4. — С. 9 -13.

- 10) Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. / В. И. Андреева. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 567 с.
- 11) Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2012. – 212 с.
- 12) Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2007. - № 5. - С. 57-65.
- 13) Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
- 14) Аникина, М. А. Анализ связей эмоциональной компетентности и художественной деятельности в подростковом и юношеском возрасте / М. А. Аникина, Л. М. Туранова, К. Р. Ширяева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. - № 3 [45]. - С. 102-112.
- 15) Арт-терапия: Хрестоматия / Сост. и общая редакция А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
- 16) Баранов, А. А. Игровое обучение в изобразительной деятельности первоклассников в школе продленного дня : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Баранов Александр Афанасьевич. – Москва, 1980 – 40 с.
- 17) Батурин, Н. А. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность / Н.А. Батурин, Л. Г. Матвеева // Вестник ЮУрГУ. - 2009. - № 42. - С. 4-10.
- 18) Баурова, Ю. В. Развитие эмоционального интеллекта в обучении взрослых [Электронный ресурс] / Ю. В. Баурова // Интернет-журнал «Мир науки». — 2016. — Т. 4. — № 4. — Режим доступа : <http://mir-nauki.com/pdf/38pdmn416.pdf>.
- 19) Белоконова, А. В. Образовательные условия инициации и поддержки продуктивного действия подростка в художественно-эстетических практиках / А. В. Белоконова, С. В. Ермаков, Ю. Г. Юдина // Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании:

материалы 18-й науч.-практ. конф. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2012. – 300 с. - С. 243-255.

20) Бердяев, Н. А. Творчество и объективация / Н. А. Бердяев. — М. : Экономпресс, 2002. — 304 с.

21) Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.

22) Бреслав, Г. М. Психология эмоций. / Г. М. Бреслав. – М.: Смысл; издательский центр «Академия», 2006. – 544 с.

23) Бреслав, Г. М. Основы психологического исследования / Г. М. Бреслав. — М. : Смысл, 2010. — 496 с.

24) Буршит, И. Е. Развитие эмоциональной сферы дошкольника – шаг на пути к школьной успешности / И. Е. Буршит // Начальная школа плюс до и после. - 2008. - №12. – С. 16-20.

25) Буянова, А. Ю. Теоретические аспекты развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А. Ю. Буянова [и др.] // Образование и воспитание. - 2015. - № 3. - С. 59-61. - Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/9/167/>.

26) Вайнер, М. Э. Эмоциональное развитие детей: возрастные особенности, диагностика и критерии оценки. / М. Э. Вайнер // Коррекционно-развивающее образование. - 2008. - №4. - С. 61-64.

27) Ветлугина, Н. А. Художественное творчество и ребенок: Книга для учителя / Н.А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 1972. – 287 с.

28) Волков, Б. С. Психология юности и молодости: учеб. для вузов. / Б. С. Волков. – М. : Трикста, 2006. – 122 с.

29) Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.

30) Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Искусство, 1986. – 574 с.

31) Выготский, Л. С. Эмоции и их развитие в детском возрасте. [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский // Режим доступа: <http://www.youblisher.com/p/186456-vyigotskiy-l-s-emotsii-i-ih-razvitiie-v-detskom-vovraste-l-s-vyigotskiy-lektsii-po-psihologii-spb-soyuz-1997-144-s/>.

32) Высогина, Е. И. Художественное мышление как комплексная проблема / Е. И. Высогина // Художественное творчество. — Л. : Наука, 1983. — 255 с.

33) Гаврилова, А. В. Педагогические средства организации условий самостоятельного действия ученика в художественно-эстетическом образовании магистерская дис. / А. В. Гаврилова А. В. Белоконова — Красноярск, 2010. — 125 с.

34) Гилфорд, Д. Три стороны интеллекта / Д. Гилфорд // Психология мышления: сб. науч. тр. / Прогресс. — М., 1965. — С. 433–456.

35) Гильманова, Н. А. Значение эмоционального интеллекта в художественной деятельности / Н. А. Гильманова // General and Professional Education. — 2011. — № 2. — С. 5-9.

36) Гинтер, С. М. К вопросу об эстетической культуре и эстетическом воспитании школьников / С. М. Гинтер // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. — 2012. — № 2. — С. 37-41.

37) Гиппенрейтер, Ю.Б. Продолжаем общаться с ребёнком : так? / Ю.Б. Гиппенрейтер. — М. : Аст, Астрель, 2014. — 288 с.

38) Готтман, Д. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей / Д. Готтман, Д. Деклер. — М. , 2015. — 48 с.

39) Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. — Владимир : ВКТ, 2009. — 478 с.

40) Гоулман, Д., Бояцис, Р., Макки, Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. - М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. — 302 с.

41) Громов, Е. С. Художественное творчество. (Опыт эстетической характеристики некоторых проблем) / Е. С. Громов. – М. : Политиздат, 1970. – 264 с.

42) Гусев, А. Н., Измайлов, Ч. А., Михалевская М. Б. Измерение в психологии. Общий психологический практикум. / А. Н. Гусев, Ч. А. Измайлов, М. Б. Михалевская. – М. : Смысл, 1997. – 229 с.

43) Давыдова, Ю. В. Особенности эмоционального интеллекта подростков / Ю. В. Давыдова // Вестник РУДН. Психология и педагогика. – 2012 – № 2. – С. 92-100.

44) Давыдова, Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Давыдова Юлия Викторовна. – Москва, 2011. — 22 с.

45) Диагностика творческого развития личности: методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации работников образования / Авт.-сост.: И. В. Хромова, М. С. Коган. – Новосибирск, 2003. – 44 с.

46) Дробышевская, И. В. Сравнительное исследование особенностей связи уровней эмоционального интеллекта и субъективного контроля студентов-психологов / И. В. Дробышевская, Р. К. Карнеев // 3-я Международная научно - практическая конференция «Экология души». — Севастополь : Рибэст, 2011. - С. 53-59.

47) Дробышевская, И. В. Эмоциональный интеллект и процесс становления профессионального самосознания студентов профессий социальной сферы / И.В. Дробышевская // Международная заочная научно - практическая конференция. Психологические проблемы обеспечения качества образовательного процесса в условиях перехода на уровневую систему подготовки кадров. — Брянск : Ооо «Ладомир», 2010. – С. 85-89.

48) Дубровина, Л. А. Развитие эмоционального интеллекта у подростков как условие профилактики социальных аддикций / Л. А. Дубровина,

Е. Н. Домшенко, И. Д. Шелобаева // Новый взгляд. Международный научный вестник. – 2015. – № 7. – С. 112-121.

49) Ермаков, С. В. Возможности современных художественных практик в дополнительном образовании / С. В. Ермаков, А. В. Гаврилова // Информационно-методический журнал. Дополнительное образование в Красноярском крае. – 2010. – № 1. – С. 24-25.

50) Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества : учеб. пособ. / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический проект, 2003. – 304 с.

51) Зеленов, Е. В. К вопросу о педагогических условиях становления ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников в процессе художественно-эстетической деятельности [Электронный ресурс] / Е. В. Зеленов // The Emissia Offline Letters. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1739.htm>.

52) Зинченко, В. П. Развитие творческих способностей на занятиях академическим рисунком : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 / Зинченко Василий Павлович. — Москва, 1996 - 359 с.

53) Иванов, С. П. Психология художественного действия субъекта : учебно-методическое пособие / С. П. Иванов. —М. : Московский психолого-социальный институт [МПСИ] : НПО "МОДЭК", 2002. – 639 с.

54) Иванова, Е. С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / Е. С. Иванова // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 6. – С. 37-41.

55) Ильенков, Э. В. К беседе об эстетическом воспитании / Э. В. Ильенков // Школа должна учить мыслить: сб. науч. тр. – Воронеж, 2002.

56) Искусствознание и психология художественного творчества / Академия наук СССР (АН СССР). Всесоюзный научно-исследовательский институт [ВНИИ] искусствознания ; отв. ред.: А. Я. Зись, М. Г. Ярошевский.- М. : Наука, 1988. - 352 с.

57) Искусствознание и теория информации: сборник научных статей [по материалам Международной конференции "Новые методы в исследованиях художественного творчества", Москва, июнь 2007 г.] / под ред. В. М. Петрова, А. В. Харуто. – Москва, 2016. – 431 с.

58) Казакова, Е. И. Сопровождение развития – новая образовательная технология / Е. И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – 2001. – С. 9–14.

59) Калашникова, Е. А. Индивидуализация образования: от дополнительного к начальному профессиональному / Е. А. Калашникова, Т. А. Лыкова, В. С. Собкин // Практики развития: современный конфликт индивидуального и массового образования: материалы 23-й науч.-практ. конф. — Красноярск. – 2017. – С. 78-94.

60) Камышникова, Л. Д. Структура эмоционального интеллекта в контексте социальных ситуаций: автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Камышникова Любовь Дмитриевна. – Москва, 2012. – 22 с.

61) Каротовская, Л. В. О причинах кризиса детского изобразительного творчества [Электронный ресурс] / Л. В. Каротовская // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. / СибАК. — Новосибирск, 2013. — № 12 (35). — Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2013. — Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxxv/35740>.

62) Клапатюк, А. В. Творческий акт и студия – взаимодополняющие стороны художественного академического образования [Электронный ресурс] / А. В. Клапатюк // Педагогика искусства. – 2018. – № 1. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/tvorcheskiy-akt-i-shtudiya-vzaimodopolnyayushchie-storony-hudozhestvennogo>.

63) Князева, Т. С. Измерение эмоционального интеллекта у музыкантов и художников с помощью методики MSCEIT v. 2.0 / Т. С. Князева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2010. – Т. 7, № 3. – С. 129–138.

- 64) Корнилова, Т.В. Кросс-культурное исследование связей Темной Триады с эмоциональным интеллектом (на российской и азербайджанской выборках) / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова Г. И. Гаджиева // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 47. С. 9. URL: <http://psystudy.ru>
- 65) Куракина, А. О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников [Электронный ресурс] / А. О. Куракина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-3. – С. 546-550. — Режим доступа: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33161>.
- 66) Куракина, А. О. Эмоциональный интеллект дошкольника: структура, условия и механизмы развития / А. О. Куракина. – Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2013. – 102 с.
- 67) Лафренье, П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье. – СПб. : Прайм - ЕВРОЗНАК, 2004. – 250 с.
- 68) Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – Режим доступа: <http://lib.ru/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt>.
- 69) Леонтьев, Д. А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л. С. Выготского: Четвертая Международная конференция. – Москва: РГГУ, 2004. – С. 214–223.
- 70) Личность, творчество и современность: сб. науч. тр. — Красноярск : Сибирский юридический институт МВД России, 2000. — 258 с.
- 71) Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 128 с.
- 72) Люсин, Д. В. Новая методика исследования эмоционального интеллекта: опросник ЭиИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
- 73) Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин, Д. В. Ушакова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – 2014. – С. 29 – 36.

74) Люсин, Д. В. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2009. – 352 с.

75) Матюшкина, А. М. Развитие творческой активности школьников : монография / А. М. Матюшкина. — М. : Педагогика, 1991. — 160 с.

76) Мелик-Пашаев, А. А. В единстве с миром. Искусство и художественное развитие ребенка: Репертуарно-методическая библиотека / А. А. Мелик-Пашаев. – М.: Всероссийский центр художественного творчества, 2013. —175 с.

77) Мелик-Пашаев, А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.

78) Мелик-Пашаев, А. А. О состоянии и возможностях художественного образования [Электронный ресурс] / А. А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – Режим доступа: <http://art-inschool.ru/index.php/stati/56-o-sostoyanii-i-vozmozhnostyakh-khudozhestvennogo-obrazovaniya-analiticheskaya-zapiska>.

79) Мелик-Пашаев, А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 76–82.

80) Мелик-Пашаев, А. А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников [Электронный ресурс] / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – Режим доступа: <http://www.persev.ru/bibliography/psihologicheskie-problemy-esteticheskogo-vospitaniya-i-hudozhestvenno-tvorcheskogo>.

81) Мещерякова, И. Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мещерякова Ирина Николаевна. Курск, 2011. -239 с.

82) Морозова, И. С. Развитие содержательных характеристик эмоционального интеллекта студентов вуза в условиях психолого-педагогического сопровождения [Электронный ресурс] / И. С. Морозова, А. Е.

Каргина // Известия иркутского государственного университета. Серия: Психология. — 2018. — №. 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-soderzhatelnyh-harakteristik-emotsionalnogo-intellekta-studentov-vuza-v-usloviyah-psihologo-pedagogicheskogo>.

83) Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие / А. Д. Наследов. — СПб., 2004. — 392 с.

84) Неверова, А. А. Психолого-педагогические условия овладения художественным восприятием комического детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс] / А. А. Неверова // Педагогика. Современные методы преподавания. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/41_FPN_2015/Pedagogica/5_202465.doc.htm.

85) Неменский, Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания / Б. М. Неменский. — М. : Просвещение, 1987. — 256 с.

86) Никитин, А. А. Художественная одаренность / А. А. Никитин. — М. : Издательский дом «Классика-XXI», 2010. — 176 с.

87) Николаева, Е. И. Психология детского творчества : учеб. пос. для вузов / Е. И. Николаева. — СПб. : ИД Питер, 2017. — 237 с.

88) Новиков, А. М. Методология художественной деятельности / А. М. Новиков. — М. : Издательство «Эгвес», 2012. — 72 с.

89) Ощепкова, О. В. Педагогические аспекты формирования и развития художественно-творческих способностей : дис. ... канд-т пед. наук : 13.00.02 / Ощепкова Ольга Владимировна. — Москва, 2000. — 306 с.

90) Пархоменко, В. П. Творческая личность как цель воспитания / В. П. Пархоменко. — Минск : М-во образования и науки РБ, Нац. Ин-т образования, 1994. — 160 с.

91) Пекина, О. И. Творчество и обучение конфликт-позиционированию в художественном образовании детей [Электронный ресурс] / О. И. Пекина // Национальная ассоциация ученых (НАУ) Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени. — 2014. — № 4. — С.

68-73. – Режим доступа: http://national-science.ru/files/Arhiv/7-8.11.2014/National_4_p2.pdf#page=68.

92) Пекина, О. И. Художественно-творческие способности структурно-компонентная модель [Электронный ресурс] / О. И. Пекина, Е. А. Михайлова // International scientific professional periodical journal «THE UNITY OF SCIENCE» / publishing office Friedrichstrabe 10 Vienna, Austria – 2014. – С. 76-77. – Режим доступа: http://eapps.info/ru/our_publications_ru/.

93) Петрушин, В. И. Психология и педагогика художественного творчества: учебное пособие / В. И. Петрушин. – М. : Академический проект: Гаудеамус, 2008. – 490 с.

94) Петрушин, В. И. Психология художественного творчества : учеб. пос. для академ. бакалавр. / В. И. Петрушин. – М.: Юрайт, 2018. – 232 с.

95) Пожарская, А. В. Формирование эстетического мировосприятия у подростков посредством художественно-изобразительной деятельности : дис. ... канд-т пед. наук : 13.00.01 / Пожарская Алла Викторовна. – Саратов, 2017. – 224 с.

96) Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев // Тенденции развития психологической науки. – 2008. – Вып. 2. – С. 21-25.

97) Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 304 с.

98) Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др. / Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб., 2003. – 560 с.

99) Психология креативности / Т. Любарт [и др.] – М. : «Когито-Центр», 2009. – 120 с.

100) Психология художественного творчества: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Минск : Харвест, 1999. – 752 с.

101) Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 431 с.

- 102) Путилова, О. А. Эмоциональный мир ребенка / О. А. Путилова. – М. : Генезис, 2012. – 122 с.
- 103) Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – М. , 2006. – 672 с.
- 104) Рахимбаева, И. Э. Художественное образование в современном мире и перспективы его развития / И. Э. Рахимбаева // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27924>.
- 105) Рибо, Т. Творческое воображение / Т. Рибо. – СПб. : Типография Ю. Н. Эрлих, 1901. – 327 с.
- 106) Родионова, А. С. Исследование особенностей эмоционального интеллекта лиц, имеющих интернет-аддикцию / А. С. Родионова // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 128 – 140.
- 107) Рождественская, Н. В. Психология художественного творчества: учеб. пособие / Н. В. Рождественская. – СПб: , Языковой центр СПбГУ, 1995. – 271 с.
- 108) Рыжов, Д. В. Младший школьный возраст как сенситивный период развития эмоционального интеллекта / Д. В. Рыжов // Среднее профессиональное образование. – 2013. - №2. – С. 29 – 31.
- 109) Савенков, А. И. Психология детской одаренности / А. И. Савенков. — М. : Генезис, 2010. – 440 с.
- 110) Сальдаева, О. В. Художественное образование студента как целостная педагогическая система : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Сальдаева Ольга Викторовна. ОГПУ. Оренбург, 2008. - 46 с.
- 111) Семенака, С. И. Учимся сочувствовать, сопереживать / С. И. Семенака. – М. : Аркти, 2011. – 79 с.
- 112) Сергиенко, Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). Руководство / Е.А. Сергиенко, И. И. Ветрова – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2010. – 236 с.

- 113) Сергиенко, Е. А. Адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо / Е. А. Сергиенко [и др.] // Психологический журнал. – 2010. - № 1. – С. 68-74.
- 114) Симановский, А. Э. Развитие творческого мышления детей / А. Э. Симановский. – Ярославль : Гринго, 1996. – 192 с.
- 115) Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебн. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
- 116) Солобутина, М. М. Методы и методология психологического исследования : краткий конспект лекций / М. М. Солобутина. – Казань, 2014. – 55 с.
- 117) Субботина, Л. Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся / Л. Г. Субботина // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 5. – С. 120–125.
- 118) Титов, А. А. Коллективная деятельность на занятиях изобразительным искусством как средство развития творческой активности подростков / А. А. Титов // Вестник КГПУ им. Астафьева. – 2012. – № 2. – С. 222-225.
- 119) Устинов, В. П. Разработка психодиагностических методик и их применение в эмпирических исследованиях: учеб. пособие / В. П. Устинов. – Иркутск: Иркут. ун-т, 2004. – 100 с.
- 120) Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2002. – 544 с.
- 121) Филимонова, А.В. Педагогические условия формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в условиях детской художественной школы / А.В. Филимонова // Человек и образование. – 2013. – № 1(34). – С. 55–60.

122) Формирование творческой личности / сост.: А. И. Кочетов, В. П. Пархоменко. – Минск, 1993. – 41 с.

123) Халифаева, О. А. Психологические условия развития креативности в подростковом возрасте / О. А. Халифаева // Формирование компетенций учащихся и студентов в общем и профессиональном образовании: материалы Международной научно-практической конференции. – Челябинск: Издательство «Образование», 2006. – С. 129-132.

124) Халифаева, О. А. Реализация психологических условий развития креативности в подростковом возрасте как перспектива развития образования в современном мире / О.А. Халифаева // Человек в поиске духовности: ориентиры и установки. Общечеловеческие ценности в проблемном поле межкультурных отношений: тр. и материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань : Новая линия, 2005. – С.109-113.

125) Халифаева, О. А. Роль среды в развитии креативности в подростковом возрасте / О.А. Халифаева // Социализация личности в условиях образовательного процесса: материалы педагогических чтений в 2 т. – Красноярск, 2007. – Т.1. – С. 80-86.

126) Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / сост. Б. С. Мейлах. – Ленинград : Наука, 1982. – 288 с.

127) Чуйкова, С. Л. Воспитание творческой личности школьника в условиях учебно-воспитательного комплекса: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чуйкова Светлана Леонидовна. – Москва, 1995. – 158 с.

128) Шабанова, Т. Л. Эмоциональная компетентность будущего педагога как проблема исследования и задача саморазвития / Т. Л. Шабанова // Психологические исследования развития личности: возрастной, гендерный и профессиональный аспект. – 2014. – С. 169–179.

129) Шахбиева Х.Х. Педагогические условия художественного образования школьников в процессе изучения регионально-национальных традиций / Х.Х. Шахбиева // Вестник университета (ГУУ). – 2015. - №3 – С. 237-242.

130) Шишова, Е.О. Анализ и обработка эмпирических данных психологических и педагогических исследований (Microsoft Excel, Statistica, SPSS) : учебное пособие. / О. Е. Шишова, М. М. Солобутина. - М., 2012. – 224 с.

131) Юдина, Ю. Г. Организация творческой деятельности подростков : учебно-метод. пос. для студентов пед. спец. университета / Ю. Г. Юдина. – Красноярск : КрасГУ, 2002 – 54 с.

132) Яковлева, Е. Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 37-43.

133) Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М. : Флинта, 1997. – 224 с.

134) Яковлева, Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 20-27.

135) Abele, A. Positive and negative mood influences on creativity: Evidence for asymmetrical effects / A. Abele // Polish Psychological Bulletin. —1992. – № 23(3). – P. 203–221.

136) Banziger, T. Emotion recognition from expressions in face, voice and body: The Multimodal Emotion Recognition Test (MERT) / T. Banziger, D. Grandjean, K.R. Scherer // Emotion. – 2009. – V. 9. – № 5. – P. 691-704.

137) Bar-On, R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto: Multi-health systems, 1997. – 158 p.

138) Chemiss, C. Emotional intelligence and organizational effectiveness / C. Cherniss, D. Goleman // The emotionally intelligent workplace. – 2001. – P. 3-12.

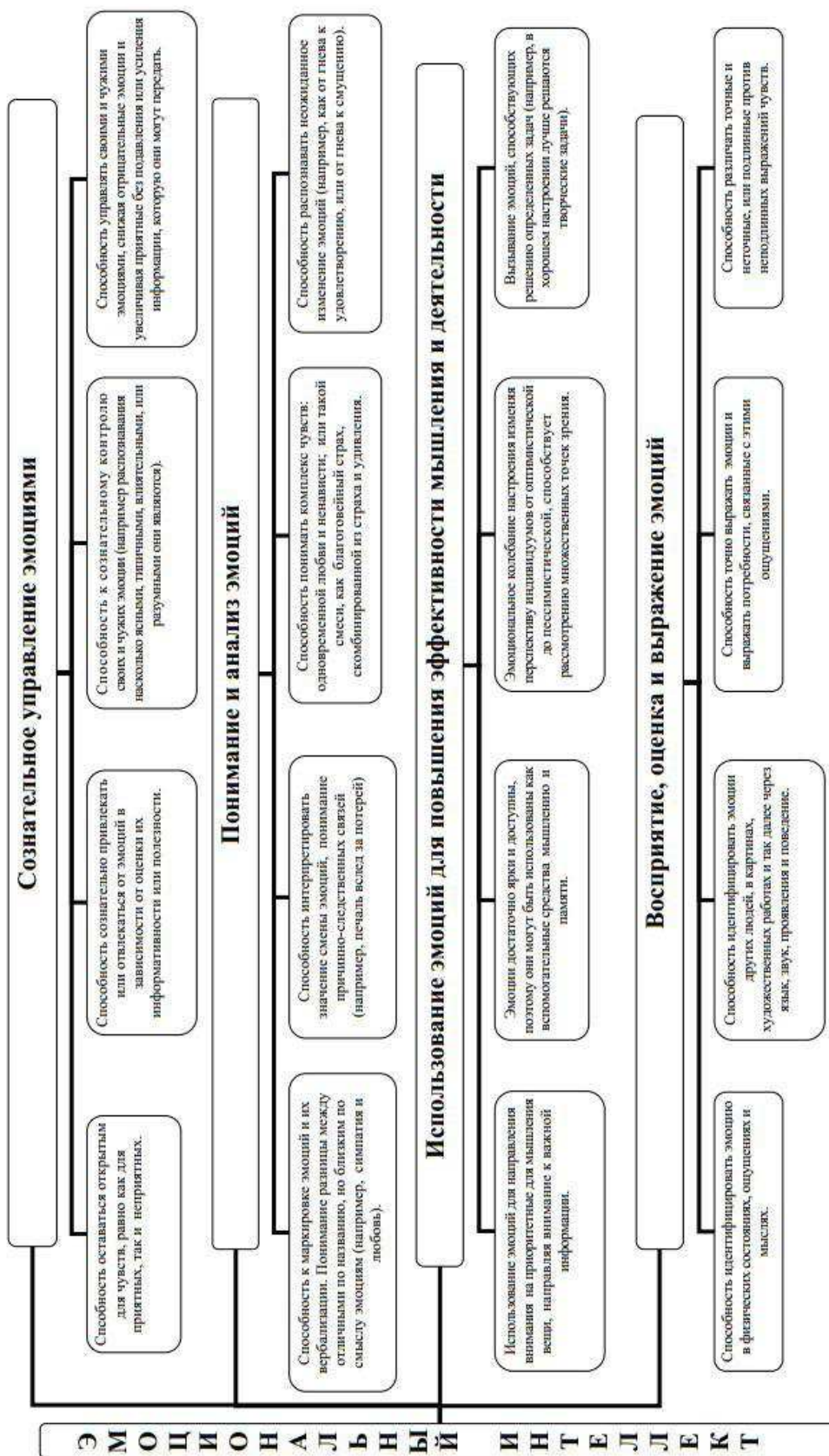
139) Frijda, N.H. Moods, emotion episodes and emotions / N. H. Frijda // Handbook of Emotions. – New York: Guilford Press. 1993. – P. 381-403.

140) Gardner, H. Frames of mind / H. Gardner. — New York : Basic Books, 1983. – 440 p.

- 141) Goleman, D. An EI-based theory of performance / D. Goleman, C. Cherniss // *The emotionally intelligent workplace*. – San Francisco: Jossey-Bass, 2001. – P. 27-43.
- 142) Goleman, D. *Emotional intelligence* / D. Goleman. – New York: Bantam Books, 1995. – 236 p.
- 143) Guilford, J. P. *The nature of human intelligence* / J. P. Guilford. – New York: McGraw-Hill, 1967. – 198 p.
- 144) Izard C. E. *Emotional intelligence or adaptive emotions?* / C.E. Izard // *Emotion*. 2001. – Vol. 1. - P. 249–257.
- 145) Kohlberg, L. *Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach* / L. Kohlberg // *Moral development and behavior: Theory research and Social issues*. – 1976. – P. 31-53.
- 146) Mayer, J. D. *Emotional intelligence: Theory, findings and implications* / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso // *Psychological Inquiry*. – 2004. – V. 15. – P. 197-215.
- 147) Mayer, J. D. *What Is Emotional intelligence?* / J. D. Mayer, P. Salovey // *Emotional development and emotional intelligence: Implications for education* – New York: Basic Books, 1997. – P. 3-31.
- 148) McVeigh, T. *How big-hearted babies turn into selfish monsters* [Электронный ресурс] / T. McVeigh // *The Guardian*. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2014/may/04/how-babies-turn-into-selfish-monsters>.
- 149) *Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0*. / J. D Mayer [& other] // *Emotion*. – 2003. – V. 3. – P. 97-105.
- 150) Robert, J. S. *Construct Validity of the Theory of Successful Intelligence* J. S. Robert // *Models of intelligence: international perspectives*. – Washington, DC: American Psychological Association. – 2003. – P. 55-56.
- 151) Thorndike, E.L. *Intelligence and its uses* / E. L. Thorndike // *Harper's Magazine*. – 1920. – № 140. – P. 227-235.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Эмоциональный интеллект и его компоненты



ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Социо-биографическое анкетирование

Анкета

Здравствуйте! Мы проводим данное исследование с целью выявления роли дополнительного художественного образования (внешкольного образования в сфере искусства) в личностном развитии молодёжи.

Ответы на все вопросы займут от 15 до 30 минут.

Заранее благодарим!

1. Ваше имя: _____

2. пол:

а) ж

б) м

3. Ваш возраст (полных лет): _____

4. Каков сейчас уровень Вашего образования?

а) школьник

б) студент средне-специального учебного заведения

в) студент вуза

г) неполное высшее

д) средне-специальное

е) высшее (специалист / бакалавр / магистр)

ж) имею ученую степень

з) только среднее образование

5. Ваша профессиональная принадлежность (направление полученного образования и/или кем работаете сейчас):

6. Дополнительное художественное образование (ДХО) какого профиля Вы получали? (музыкальное, изобразительное и т.д.)

7. Какое из них удалось окончить?

8. С какого по какой возраст Вы посещали учреждение ДХО, которое окончили?

9. Продолжили(-аете) ли Вы профессиональное образование в сфере искусства?

а) да

б) нет

Другое: _____

10. Если на предыдущий вопрос Вы ответили утвердительно, уточните какая именно это сфера искусства:

11. Что было для Вас самым важным, ценным и значимым в процессе внешкольного обучения в сфере искусства?

12. Ваши ответы будут использоваться в научных целях, а результаты исследований будут представляться в только обезличенном виде.

Подтвердите Ваше согласие на обработку своих данных:

а) да

б) нет

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Переписка с авторами методик

EIQ self-test



Ксения Ширяева ally-sa@yandex.ru
1 получатель: nickhall@stanford.edu ^

Язык письма — английский. Перевести на русский?



Mr. Hall,

Greetings!

My name's Kseniya, and I study at Siberian Federal University, Krasnoyarsk (Russia). I intersted in emotional intellect, this theme became very populaur in Russia. Your EIQ self-test is wildwere used in psychological practice and researches. But, in particular, no information about the source is indicated, it's strange.

In this connection, I would like to ask you some questins about EIQ self-test. So, at the first I couldn't find any paper about test - may you send any references? And where could I read more detail about five areas of emotional intelligence including (Emotional Awareness; Managing One's Emotions; Self-Motivation; Empathy; Coaching Others' Emotions)?

I hope of your response regarding this matter.

P.S. Sorry for my English.

Re: EIQ self-test



Nicholas Hall nickhall@stanford.edu
Вам: Ксения Ширяева ^

Язык письма — английский. Перевести на русский?



Hi Kseniya,

Actually, the EI test I reference is the MSCEIT (<https://www.mhs.com/MHS-Talent?prodname=msceit>). It's the first validated test of EI, created by Mayer, Salovey, and Caruso back in 1990. It's still the best and most accurate, in my opinion. David Caruso has an EI training company: <http://www.eiskillsgroup.com/>. This page might be helpful to you: <http://www.eiskillsgroup.com/msceit/>.

Good luck!

Nick

Nicholas Hall
Associate Director, Behavioral Lab
Stanford Graduate School of Business
650-724-1548 lab
650-387-6595 cell
www.qsb.stanford.edu/behavioral_lab

MSCEIT; Тестовый материал



Ксения Ширяева ally-sa@yandex.ru
2 получателя: msceit.2.0@gmail.com Сс: Марина Аникина ^

Доброго времени суток!

Беспокою по поводу возможности получения и использования тестового материала теста MSCEIT v. 2.0 для исследования в рамках своей магистерской диссертации по теме "Развитие эмоционального интеллекта в условиях дополнительного художественного образования".

Диссертация посвящена исследованию подходов к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования и влиянию различных подходов на развитие эмоционального интеллекта личности. ВКР готовлю в рамках направления "Психология развития", научный руководитель - Аникина Марина Анатольевна, к.психол.н., доцент кафедры психологии развития и консультирования Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета.

Изначально была задумка использовать методику Н. Холла, однако статей или монографий, раскрывающих вопрос надёжности, валидности данной методики, найти не удалось. Связавшись с её автором, получила рекомендацию использовать непосредственно MSCEIT, поскольку Н. Холл, по его словам, основывался именно на модели эмоционального интеллекта Мэйера, Сэловея и Карузо.

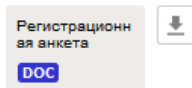
Ознакомившись с книгой Е.А. Сергиенко и И.И. Ветровой "Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство", а также с рядом статей по данной теме и в целом проведя поиск литературы, к сожалению, так не смогла найти ни качественного стимульного материала (изображений), ни, что наиболее важно, ключей - для обработки и интерпретации данных теста, однако в заключении книги было указано, что поддержку в данном вопросе исследователи могут найти в лаборатории психологии развития Института психологии РАН.

Надеюсь на скорейший отклик и сотрудничество!

Re: MSCEIT; Тестовый материал



Ирина Ветрова msceit.2.0@gmail.com
Вам: Ксения Ширяева ^



Здравствуйте, Ксения!

Благодарю Вас за письмо и интерес к теме эмоционального интеллекта.

По соглашению с правообладателями теста - корпорацией MHS - мы не имеем права распространять тестовый материал и ключи к методике. На данный момент мы с Еленой Алексеевной Сергиенко, как авторы завершённой адаптации методики, находимся на этапе передачи её представителю правообладателей на территории России - Guinti O.S. - для издания и распространения на коммерческой основе.

Тем не менее в рамках научного сотрудничества для расширения собственной выборки стандартизации мы можем предоставить Вам тестовый материал и специальную форму для внесения результатов, которые мы потом обработаем и вышлем Вам полученные результаты в виде сырых баллов и баллов IQ по основным показателям методики.

Для того, чтобы понять насколько актуально для нас научное сотрудничество с Вами, прошу Вас заполнить регистрационную анкету в [приложенном](#) файле и выслать её нам.

С уважением,
Ирина Ветрова, к.психол.н.,
н.с. лаборатории психологии развития субъекта
в нормальных и посттравматических состояниях
Института психологии РАН

Re: MSCEIT; Тестовый материал



Ксения Ширяева ally-sa@yandex.ru

1 получатель: Ирина Ветрова ^

Спасибо за ответ!
Заполняю регистрационную анкету.

Хотелось бы ещё уточнить про ТЭИ (Тест эмоционального интеллекта) - правильно ли я понимаю, что это уже непосредственно ваша методика, которая на данный момент апробирована и существующая в онлайн-форме?
На каких условиях можно было бы использовать именно её?

Плюс, выборка моего исследования - от 17 лет, а насколько я поняла, Вы проводили её на лицах от 20 лет. Могут ли здесь возникнуть сложности или наоборот, Вам было бы интересно собрать данные в этой возрастной группе в том числе?..

Читала данную статью:

Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Мигун Ю.П. Эмоциональный интеллект: разработка русскоязычной методики ТЭИ (Тест эмоционального интеллекта)// Психологические исследования. 2019. Т. 12, № 63. С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2019v12n63/1672-sergienko63.html> , - и материал в сборнике по когнитивным исследованиям за 2017 год.

Re: MSCEIT; Тестовый материал



Ирина Ветрова msceit.2.0@gmail.com

Вам: Ксения Ширяева ^

Таблица для ответов.xls 	MSCEIT бланк ответа.doc 	MSCEIT.pdf 	
-----------------------------	-----------------------------	----------------	--

Здравствуйте, Ксения!

В приложенных файлах - буклет опросника, стандартизированный бланк ответа и таблица Excel, куда надо будет вносить полученные данные.

Обращаю Ваше внимание, что буклет теста необходимо распечатывать на цветном принтере, хотя бы страницы с картинками.

Заполненный файл Excel на всю группу испытуемых Вы высылаете на этот электронный адрес, и в течение 7-10 рабочих дней получите файл с сырыми баллами и баллами IQ по секциям теста, ветвям, доменам и общему уровню эмоционального интеллекта.

Методика ТЭИ является полным аналогом методики MSCEIT и была создана по коммерческому заказу компании МЦ-КТК:

<https://mc-ktk.ru/>

Все права на использование методики и работу с ней находятся у МЦ-КТК. Я являюсь всего лишь одним из авторов.

С уважением,
Ирина Ветрова, к.психол.н.,
н.с. лаборатории психологии развития субъекта
в нормальных и посттравматических состояниях
Института психологии РАН

MSCEIT; Данные респондентов



Ксения Ширяева ally-sa@yandex.ru

Вам: ally-sa@yandex.ru ^

Ширяева_данные_ЭИ и ППУ
XLSX



Здравствуйте! Отправляю данные респондентов (они обезличены).

--

С уважением, Ксения Ширяева,
магистрант 2 курса ИППС СФУ

Re: MSCEIT; Данные респондентов



Ирина Ветрова msceit.2.0@gmail.com

Вам: Ксения Ширяева ^

Ксения, добрый день!

Просмотрела таблицу, всё верно, ответы переведены в числовой эквивалент.

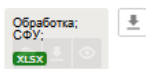
В течение 7-10 рабочих дней Вы получите файл с сырыми баллами и баллами IQ по секциям теста, ветвям, доменам и общему уровню эмоционального интеллекта.

С уважением,
Ирина Ветрова, к.психол.н.,
н.с. лаборатории психологии развития субъекта
в нормальных и посттравматических состояниях
Института психологии РАН

Re: MSCEIT; Данные респондентов



Ирина Ветрова msceit.2.0@gmail.com
Вам: Ксения Ширяева



Ксения, здравствуйте!

Отправляем файл с таблицей с сырыми баллами и баллами IQ, полученную по Вашим данным.

Обращаем Ваше внимание, что если Вы планируете опубликовать статью по результатам работы над магистерским исследованием, то рекомендуем Вам сделать это до размещения текста диссертации в открытых источниках.

С нашей стороны, мы правомерно надеемся в этом случае на цитирование в тексте следующих статей:

Сергиенко Е.А., Ветрова И.И., Волочков А.А., Попов А.Ю. Адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо // Психологический журнал. 2010. № 1.

Сергиенко Е.А., Ветрова И.И., Волочков А.А., Попов А.Ю. Адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо "Эмоциональный интеллект" на русскоязычной выборке. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009.

Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо "Эмоциональный интеллект" (MSCEITv. 2.0). Руководство. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2010.

Сергиенко Е. А. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера-Сэловея-Карузо (MSCEIT V2.0) / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова // Психологические исследования. – 2009. – № 6(8).

С уважением,
Ирина Ветрова, к.психол.н.,

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Опросник «Дополнительное художественное образование»

Инструкция:

Ниже представлено несколько утверждений, которые относятся к тому как Вы получали дополнительное художественное образование. А также к различным особенностям обучения, в которых Вы принимали или не принимали участия. Вам необходимо отметить, как часто описанные условия в утверждениях соответствовали действительности: «часто» (или «да, верно»), «иногда» (или «время от времени») и «никогда» (или «нет, не верно»).

Здесь нет правильных или неправильных ответов. Если Вы посещали несколько учреждений (школ, студий, кружков, секций и т.д.), выберите одно из них – то, которое окончили.

В случае, если Вы не уверены в ответе, то остановите выбор на наиболее близком варианте. Над вопросами не думайте слишком долго: первый выбор обычно бывает самым лучшим. Время от времени контролируйте себя: правильно ли вы записываете ответы — в те ли столбики. Если обнаружена ошибка, исправьте ее, но так, чтобы исправление было четко видно. (устно)

№	Утверждение	Никогда	Иногда	Часто
1	Наша школа / студия / кружок принимала участие в городских фестивалях, праздниках, форумах, концертах и других открытых мероприятиях			
2	Мои педагоги уделяли время тому, что бы мои художественные навыки и умения доводились до совершенства			
3	К каждому ученику преподаватели старались найти свой «ключик»			
4	Работа в группах над творческим заданием воспринималась нами как очень трудный и сложный процесс, который только мешал развиваться			
5	Если возникала такая необходимость, педагоги были готовы помочь, рассказать, как можно сделать что-то иначе, продемонстрировать новый приём / технику / способ работы			
6	Я мог(-ла) сопоставить свои работы / исполнение со знаменитыми произведениями искусства и найти общие рождающиеся чувства и эмоции			

<i>№</i>	<i>Утверждение</i>	<i>Никогда</i>	<i>Иногда</i>	<i>Часто</i>
7	Мы (или наши работы) участвовали в конкурсах, просмотрах и других мероприятиях, которые проходили за пределами школы / студии / кружка			
8	В моем художественном образовании выполнение заданий индивидуально было намного важнее группового формата			
9	В нашей школе / студии / кружке главным было обучение детей и подростков, а не участие в развлекательных мероприятиях			
10	От учеников требовалось строгое выполнение заданий, обязательное следование порядку и плану			
11	Групповые форматы работы помогали развитию творческого мышления и креативности			
12	Учителя поддерживали в нас самостоятельность при выборе замысла, идей, материалов и средств для их воплощения			
13	Некоторых учеников продвигали, помогали определиться с последующим образованием в сфере искусства			
14	Казалось, что только мы занимаемся этим направлением / видом искусства и невозможно понять, кто ещё и как учится тому же			
15	Высказывание мнений и влияние на творческий процесс учениками приветствовалось в нашей школе / студии / кружке			
16	Члены наших семей приходили на выступления / выставки / смотры и т.д.			
17	Важной задачей для моих педагогов являлось раскрытие особенностей художественных методов, приемов (направления) искусства			
18	Искусство преподносилось как один из способов познания мира			
19	Мне бывало скучно знакомиться с произведениями и биографиями известных авторов			
20	На конкурсах и просмотрах не было понятно, почему победил или проиграл (получил ту или иную оценку) тот или иной участник (ученик)			
21	Когда я смотрел(-а) на произведения искусства и т.д., мне было важно понять, что испытывал автор, какую значимую идею он хотел передать			
22	Я испытывал(-а) радость от процесса и искреннее стремление к творчеству			
23	Педагоги не консультировали, не поддерживали и не			

№	Утверждение	Никогда	Иногда	Часто
	продвигали учеников			
24	Мы приобретали навыки только классической школы			
25	Педагогами поощрялось почти всё, что помогало нам успешно выполнять задания (параллельное прослушивание музыки, беседы, удобный режим перерывов, игры)			
26	На всех этапах обучения я делал(-а) однотипные задания в рамках одного курса / предмета			
27	Давая оценку моим работам, педагоги критиковали (и хвалили) не только мои работы / исполнение, но лично меня			
28	Педагоги негативно относились к ошибкам и пробам нового в художественной деятельности			
29	Чем труднее было задание, тем быстрее у меня пропадали энтузиазм, и интерес.			
30	Знанию теории и истории (направления) искусства преподавателями предавалось большое значение на уроках			
31	Преподаватели давали те задания, навык решения которых пригодится в будущей профессиональной деятельности			
32	Мы не анализировали, какой смысл вкладывал автор в свои произведения			
33	Педагоги говорили о том, что с помощью создания / исполнения произведений искусства можно выразить свои переживания и понять чужие чувства, позицию другого человека			
34	Наша школа / студия и т.д. были известны в городе / районе и т.д., у меня спрашивали как там идут дела, что у нас происходит нового и интересного			
35	Я больше обращал(-а) внимание на качество исполнения произведения, удачные штрихи и художественные приёмы, которые использовал автор и/или исполнитель			
36	У членов семей учеников было слабое представление о том, чем мы занимаемся в школе / студии / кружке и т.д.			
37	Обучение побуждало интерес к самостоятельному творчеству			
38	Самым главным в образовании ученика наши педагоги считали возможность верно выразить эмоциональные переживания в искусстве, пусть это и порождало отступления от принятых в (направлении)			

<i>№</i>	<i>Утверждение</i>	<i>Никогда</i>	<i>Иногда</i>	<i>Часто</i>
	искусстве устоев			
39	Я не понимал(-а), для чего знать истории жизни знаменитых авторов и как это может мне помочь в моей художественной деятельности			
40	С позиции преподавателей, талант был, в том числе, способностью выражать свои эмоции, настроения и чувства посредством искусства			
41	Преподаватели ставили перед нами непонятные задачи			
42	Ученики имели информацию о событиях, мероприятиях, происходящих в нашей сфере искусства			
43	Обстановка и ситуация в школе / студии / кружке не располагала к продуктивной деятельности, мы больше дурачились и занимались не тем, чем должны были			
44	Если во время обучения возникали конфликты, педагоги умели прийти к их разрешению			
45	Мне казалось, что мы оторваны от мира и принадлежим только искусству и творчеству			

Обработка результатов и интерпретация

Ответам соответствуют следующие баллы:

«часто» (или «да, верно») – 2 балла в прямых утверждениях и 0 баллов в обратных;

«иногда» (или «время от времени») – 1 балл и в прямых, в обратных утверждениях;

«никогда» (или «нет, не верно») – 0 баллов в прямых утверждениях и 3 балла – в обратных.

Подходы	Прямые утверждения (номера вопросов)	Обратные утверждения (номера вопросов)
Передача системы образных языков и их основ	2, 5, 7, 13, 17, 30, 31, 42	10, 14, 20, 23, 38, 41, 43
Передача опыта активного эстетического отношения к действительности	1, 3, 11, 15, 16, 25, 34, 44	4, 8, 9, 26, 27, 36, 45
Передача опыта творчества	6, 12, 18, 21, 22, 33, 37, 40	19, 24, 28, 29, 32, 35, 39

На основании подсчета делается вывод об объеме реализации каждого подхода в дополнительном художественном образовании (в интерпретации испытуемого):

от 0 до 10 – малый объем реализации;

от 11 до 20 – средний объем реализации;

от 21 до 30 – значительный объем реализации.

Малый объем реализации подхода говорит об отсутствии системности и полноты воплощения в дополнительном художественном образовании тех психолого-педагогических условий, которые его составляют, недостатке сформированных педагогических целей и/или используемых средств, пространственной среды.

Средний объем реализации подхода указывает на недостаток системности и/или полноты создания учреждения дополнительного художественного образования психолого-педагогических условий, составляющих подход.

Значительный объем предполагает системность и полноту реализации в дополнительном художественном образовании психолого-педагогических условий, совокупно составляющих определенный подход, о достаточной степени сформированности педагогических целей и используемых средств, пространственной среды.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Лист экспертной оценки

проекта авторского опросника, направленного на выявление реализуемого подхода к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования

Уважаемый эксперт!

Мы проводим исследование на стыке психологии, педагогики и художественного творчества. Мы знаем, что в сфере дополнительного художественного образования существуют известные противоречия, связанные с различными взглядами на сущность, педагогические цели и средства данного вида образования. В связи с этим мы просим помочь нам в создании методики, которая направлена на анализ полученного представителями молодёжи художественного образования.

Ф.И.О. _____

место работы, должность:

наличие художественного образования, какого:

профильное высшее и/или среднее профессиональное образование:

наличие ученой степени: _____

дополнительная информация, которую считаете нужной указать:

Теоретические и методологические обоснования типологии подходов к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования

В первую очередь, отметим базовый категориальный аппарат разработанной типологии.

Под художественным образованием мы подразумеваем процесс обучения и включения индивида в художественную культурную деятельность и развития познавательных творческих позиций и эмоционально-ценностных отношений к искусству, к художественной деятельности. Институционально – это именно те учреждения, реализующие дополнительные предпрофессиональные образовательные программы в области искусств.

Психолого-педагогическое условия – это определенные педагогические меры, воздействующие на развитие личности субъектов педагогических процессов, влекущих, в свою очередь, повышение эффективности образовательного процесса, способов педагогического взаимодействия, информационного содержания, особенности психологического микроклимата, сюда же включается развивающая предметно-пространственная (внешняя) среда.

Таким образом, под *подходом к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования* мы понимаем совокупность базовых педагогических мер и определенных характеристик внешней среды в (реализуемых) дополнительных предпрофессиональных образовательных программах в области искусств, структурно и идейно связанных определенными представлениями об ипостаси (устройстве) художественной деятельности и искусства, о содержании и ключевых целях обучения, об основном акте учебной деятельности и образовательных результатах, о портрете выпускника.

Типология подходов строилась на анализе работ Белоконовой А.В., Ермакова С.В., и Юдиной Ю.Г., Зеленова Е.В., Мелик-Пашаева А.А., Пожарской А.В., Халифаевой О.А., Клапатюк А.В., Калашниковой Е.А. и ряда иных авторов.

При разработке типологии подходов к психолого-педагогическим условиям художественного образования мы также соотносили результаты нашего анализа в одной из важнейших частей «Портрет ученика/ Субъект действия / Позиция / Метасообщение о себе – миру (и самому себе)» с концепцией В.И. Слободчикова (расширенной им из теории Б.Г. Ананьева) – психологией субъективности, где человек, его внутренний мир рассматривается целостно, через образы субъективной реальности в проявлениях индивидуальных, субъектных, личностных, индивидуальных и универсальных свойств в системе его взаимосвязей и отношений с другими людьми. Как указывали авторы концепции, позиции не являются категоричными, и переход между нами, возможно, не столь очевиден.

Таким образом, на основе данных определений из психологии субъективности наиболее близки к нашему понимаю «портретов учеников (выпускников)» в рамках различных подходов, есть некие соотносимые или переходные между:

«Ремесленник / Исполнитель» – к Субъекту (человек как носитель (инициатор, творец, распорядитель) предметно-практической деятельности и познания; становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями);

«Мастер / Креативный автор» – к Личности (целостность субъективной реальности и способ бытия человека в системе взаимоотношений с другими; личность — субъект, свободно определившийся в пространстве культуры и времени истории);

«Личность / Творец» – к Индивидуальности (человек как уникальная, самобытная личность; реализуется в свободной, творческой деятельности, проявляется в самоопределении, самостоянии, самосовершенствовании).

Подводя итоги вышесказанному, нами было выделено 14 базовых психолого-педагогических условий и распределены в 3 подхода:

Передача системы образных языков (особых знаковых средств) и их основ:

- обучение знаниям, умениям, навыкам и практика;
- постановка творческой задачи как учебной;
- участие во внешних профильных мероприятиях в сфере искусства, привлечение внешних экспертов;
- наличие технической поддержки, консультирования, экспертизы и продюсирования.

Передача опыта активного эстетического отношения к действительности:

- индивидуальный подход и учет возрастных особенностей обучающихся;
- диалогический характер отношений и коммуникации с педагогом (принятие, поддержка, безоценочность) и в коллективе (со сверстниками);
- коллективные форматы работы, совместные арт-проекты;
- организация рефлексии и обратной связи;
- включенность в социум и местное сообщество, участие семьи;
- участие во внешних открытых мероприятиях (включенность в культурный контекст).

Передача опыта творчества:

- особенности восприятия произведений искусства (эмоциональное, ценностное, как коммуникация с образом автора);
- создание ситуаций обретения творческого опыта и эмоционально-чувственного открытия (художественного образа, самого себя, смысла, идеи, нового способа и т.д.);
- понимание социальной значимости художественно-эстетической деятельности и искусства;
- наличие культурных опор (связей с творчеством авторов произведений мировой художественной культуры).

Образец вида методики (с инструкцией) для испытуемого
Опросник «Дополнительное художественное образование»

Инструкция:

Ниже представлено несколько утверждений, которые относятся к тому как Вы получали дополнительное художественное образование. А также к различным особенностям обучения, в которых Вы принимали или не принимали участия. Вам необходимо отметить, как часто описанные условия в утверждениях соответствовали действительности: «часто» (или «да, верно»), «иногда» (или «время от времени») и «никогда» (или «нет, не верно»).

Здесь нет правильных или неправильных ответов. Если Вы посещали несколько учреждений (школ, студий, кружков, секций и т.д.), выберите одно из них – то, которое окончили.

В случае, если Вы не уверены в ответе, то остановите выбор на наиболее близком варианте. Над вопросами не думайте слишком долго: первый выбор обычно бывает самым лучшим. Время от времени контролируйте себя: правильно ли вы записываете ответы — в те ли столбики. Если обнаружена ошибка, исправьте ее, но так, чтобы исправление было четко видно. (устно)

Пример вида опросника

<i>№</i>	<i>Утверждение</i>	<i>Никогда</i>	<i>Иногда</i>	<i>Часто</i>
1	Основное время на занятиях уделялась практике			
2	В нашей школе / студии / кружке основным было обучение детей и подростков, а не участие в разных развлекательных событиях			
3	Мои художественные навыки пригождаются мне в жизни			
4	Знанию теории и истории (направления) искусства преподавателями предавалось большое значение			
5	Преподаватели разговаривали с нами на занятиях, об умениях, которыми должен обладать выпускник / представитель его творческой профессии			
6				

Уважаемый эксперт!

Предмет измерения (что измеряет методика): реализованные психолого-педагогические условия дополнительного художественного образования.

Для какого контингента и для каких областей применения предназначена методика (респонденты): обучавшиеся в дополнительном художественном образовании.

Тип методики по операциональной классификации: тестовая (стандартизированный самоотчёт).

Получаемые показатели: степень полноты реализации психолого-педагогических условий различных подходов дополнительного художественного образования.

Ниже будут приведены прямые и обратные утверждения, относящиеся к конкретному психолого-педагогическому условию («ППУ ...»). Пожалуйста, **выберите 3-5 утверждений к каждому условию**, которые, на Ваш взгляд, наиболее соответствуют **пригодности и эффективности** для измерения с точки зрения **содержания и представленности** исследуемого явления в результатах (т.е. прагматической, содержательной и конструктивной валидности).

Напротив утверждений поставьте, пожалуйста, «1» или «+».

I	Передача системы образных языков (особых знаковых средств) и их основ	Соответствие
1	ППУ «Обучение знаниям, умениям, навыкам и практика»	
	<i>Прямые утверждения</i>	
1	Основное время на занятиях уделялось практике	
2	Мои художественные навыки пригождаются мне в жизни	
3	Знанию теории и истории (направления) искусства преподавателями предавалось большое значение на уроках	
4	Преподаватели разговаривали с нами на занятиях об умениях, которыми должен обладать выпускник / представитель его творческой профессии	
5	Мои педагоги уделяли время тому, что бы мои художественные навыки и умения доводились до совершенства	
6	Профессионализм в творческой деятельности был основной целью обучения	
7	Преподаватели демонстрировали образцы, эталоны, благодаря которым мы овладевали разными техниками	
2	ППУ «Постановка творческой задачи как учебной»	
	<i>Прямые утверждения</i>	
9	Важной задачей для моих педагогов являлось раскрытие особенностей художественных методов, приемов (направления) искусства	
10	Моими педагогами проверялись освоение технических средств и методов работы с материалом	

12	Педагоги задавали цель, образ результата и способы их достижения	
13	Преподаватели давали те задания, навык решения которых пригодится в будущей профессиональной деятельности	
15	Преподаватели поддерживали дисциплину и выполнение поставленных задач	
16	От учеников требовалось строгое выполнение заданий, обязательное следование порядку и плану	
17	Обучение было больше теоретическим, чем практическим	
Обратные утверждения		
18	Самым главным в образовании ученика наши педагоги считали возможность верно выразить эмоциональные переживания в искусстве, пусть это и порождало отступления от принятых в (направлении) искусстве устоев	
19	Атмосфера и отношения в школе / студии / кружке не располагала к продуктивной деятельности, мы больше дурачились и занимались не тем, чем должны были	
20	Преподаватели ставили перед нами непонятные задачи	
3	<u>ППУ «Участие во внешних профильных мероприятиях в сфере искусства, привлечение внешних экспертов»</u>	
Прямые утверждения		
21	Мы (или наши работы) участвовали в конкурсах, просмотрах и других мероприятиях, которые проходили за пределами школы / студии / кружка	
22	Мы могли получить обратную связь по нашим работам / манере исполнения, в том числе, от сторонних экспертов (профессионалы, которые не преподавали у нас)	
23	Среди учеников были победители и лауреаты конкурсов, смотров и т.д.	
24	Ученики имели информацию о событиях, мероприятиях, происходящих в нашей сфере искусства	
25	В школу / студию / кружок приходили сторонние наблюдатели и эксперты, которые консультировали преподавателей и обучающихся, давали оценку работам, рекомендации	
Обратные утверждения		
26	Казалось, что только мы занимаемся этим направлением / видом искусства и невозможно понять, кто ещё и как учится тому же	
27	На конкурсах и просмотрах не было понятно, почему победил или проиграл (получил ту или иную оценку) тот или иной участник (ученик)	
4	<u>ППУ «Наличие технической поддержки, консультирования, экспертизы и продюсирования»</u>	
Прямые утверждения		
28	Если возникала такая необходимость, педагоги были готовы помочь,	

	рассказать, как можно сделать что-то иначе, продемонстрировать новый приём / технику / способ работы	
29	Педагоги знакомили нас с большим количеством разнообразных материалов / приёмов / техник и т.д.	
30	Наши преподаватели были кладезем информации и охотно делились ею с нами	
31	Некоторых продвигали, помогали определиться с последующим образованием в сфере искусства	
Обратные утверждения		
32	Педагоги не консультировали, не поддерживали и не продвигали учеников	
II	Передача опыта активного эстетического отношения к действительности	
5	<u>ШУ «Индивидуальный подход и учет возрастных особенностей обучающихся»</u>	
Прямые утверждения		
33	По мере того как мы росли, педагоги меняли свой подход к нам, к заданиям, по-другому начинали раскрывать содержание художественной деятельности	
34	К каждому ученику преподаватели старались найти свой «ключик»	
35	В разное время обучения я делал разные задания, которые были по-своему интересны	
36	Педагоги лояльно относились к тому, что у каждого был собственный темп и ритм обучения и работы	
37	Педагогами поощрялось почти всё, что помогало нам успешно выполнять задания (параллельное прослушивание музыки, беседы, удобный режим перерывов, игры)	
Обратные утверждения		
38	Со всеми нами педагоги взаимодействовали одинаково, без учета наших особенностей	
39	На всех этапах обучения я делал однотипные задания в рамках одного курса / предмета	
6	<u>ШУ «Диалогический характер отношений и коммуникации с педагогом (принятие, поддержка, безоценочность) и в коллективе (со сверстниками)»</u>	
Прямые утверждения		
40	Я могу вспомнить, что с каждым преподавателем у меня были свои особые отношения	
41	Если во время обучения возникали конфликты, педагоги умели прийти к их разрешению	
42	Учителя мне представлялись неординарными личностями со своим стилем преподавания	
43	Преподаватели с пониманием относились к нам как личностям со	

	своими особенностями, стремлениями и трудностями	
44	Сейчас я вспоминаю годы обучения именно благодаря хорошим, дружественным отношениям в коллективе и/или с педагогами	
45	Я общаюсь, поддерживаю контакт с другими выпускниками и/или учителями	
46	Отношения с педагогами строились на диалоге, на равных	
47	Комфортная атмосфера, стиль отношений и поведения поддерживался как педагогами, так и учениками	
48	Педагоги старались поддерживать у учеников позитивную самооценку	
Обратные утверждения		
49	Вне учебы мы не общались с нашими преподавателями, и сейчас мне сложно вспомнить, что они собой представляли как люди	
50	Среди учеников возникали конфликты, на которые никак не реагировали педагоги	
7	<u>ШУ «Коллективные форматы работы, совместные арт-проекты»</u>	
Прямые утверждения		
51	Мы делали совместные проекты – внутри класса / творческого коллектива / школы / студии / кружка	
52	Педагоги в рамках определённых заданий / курсов предлагали нам объединиться в группки и сделать вместе какую-то общую работу	
53	Групповые форматы работы помогали развитию творческого мышления и креативности	
Обратные утверждения		
54	В моем художественном образовании выполнение заданий индивидуально было намного важнее группового формата	
55	Работа в группах над творческим заданием воспринималась нами как очень трудный и сложный процесс, который только мешал развиваться	
8	<u>ШУ «Организация рефлексии и обратной связи»</u>	
Прямые утверждения		
56	Обратная связь, отзывы от учителей были содержательными и очень помогали продвигаться в художественной деятельности, улучшать качество своих работ / исполнение	
57	Преподаватели организовывали такой формат общения, в котором можно было прийти к пониманию, как и куда двигаться дальше, над чем ещё стоит поработать и, обнаружить, что уже получается хорошо	
58	Учителя учитывали наши желания и представления о своей деятельности в (направлении) искусства	
59	Похвала и негативная оценка моих работ от педагогов только стимулировали меня продолжать развиваться и совершенствоваться	
60	Высказывание мнений и влияние на творческий процесс учениками приветствовалось в нашей школе / студии / кружке	
Обратные утверждения		

61	Разборов и обсуждений не было, поэтому приходилось самому понимать, что и почему я делаю не так, что получилось, а над чем ещё необходимо поработать	
62	Давая оценку моим работам, педагоги критиковали (и хвалили) не только мои работы / исполнение, но лично меня	
9	<u>ШУ «Включенность в социум и местное сообщество, участие семьи»</u>	
<i>Прямые утверждения</i>		
63	Наша школа / студия и т.д. были известны в городе / районе и т.д., у меня спрашивали как там идут дела, что у нас происходит нового и интересного	
64	К нам приходили выпускники / те, кто занимались раньше и общались с учениками и/или педагогами	
65	Нам рассказывали, где мы сможем продолжить обучение в сфере искусства	
66	Члены наших семей приходили на выступления / выставки / смотры и т.д.	
67	Меня поддерживало окружение (дома, в обычной школе, приятели) в стремлении заниматься в школе / студии / кружке	
<i>Обратные утверждения</i>		
68	Мне казалось, что мы оторваны от мира и принадлежим только искусству и творчеству	
69	У членов семей учеников было слабое представление о том, чем мы занимаемся в школе / студии / кружке и т.д.	
70	Дома я чувствовал давление, и считал себя обязанным посещать школу / студию / кружок	
10	<u>ШУ «Участие во внешних открытых мероприятиях (включенность в культурный контекст)»</u>	
<i>Прямые утверждения</i>		
71	Когда проводились открытые мероприятия, хотелось, чтобы меня узнали с творческой стороны.	
72	Наша школа / студия / кружок принимала участие в городских фестивалях, праздниках, форумах, концертах и других открытых мероприятиях	
<i>Обратные утверждения</i>		
73	В нашей школе / студии / кружке главным было обучение детей и подростков, а не участие в разных развлекательных событиях	
III	Передача опыта творчества	
11	<u>ШУ «Особенности восприятия произведений искусства (эмоциональное, ценностное, как коммуникация с образом автора)»</u>	
<i>Прямые утверждения</i>		
74	С позиции преподавателей, талант – это, в том числе, способность	

	выражать свои эмоции, настроения и чувства посредством искусства	
75	Когда я смотрел(-а) на произведения искусства и т.д., мне было важно понять, что испытывал автор, какую значимую идею он хотел передать	
76	Педагоги старались формировать в нас тонкое чувство «прекрасного», стремление к красоте	
77	На уроках под пониманием произведений искусства подразумевалось вхождение в «контакт» с автором, попытка понять его чувства и мировоззрение	
78	Мне казалось, что авторы великих произведений мировой художественной культуры знали и замечали о жизни намного больше чем я	
79	При знакомстве с чьим-то творчеством у меня возникали особые чувства, которые не были связаны непосредственно с событиями моей жизни	
Обратные утверждения		
80	Выражение жизненной позиции автора в искусстве и творчестве – это неважно	
81	Я больше обращал внимание на качество исполнения произведения, удачные штрихи и художественные приёмы, которые использовал автор и/или исполнитель	
82	Мы не анализировали, какой смысл вкладывал автор в свои произведения	
83	Мы не пробовали воплотить в своих работах идею, передать чувство, действовали чисто технически	
12	<u>ПШУ «Создание ситуаций обретения творческого опыта, эмоционально-чувственного открытия (художественного образа, самого себя, смысла, идеи, нового способа и т.д.)»</u>	
Прямые утверждения		
84	В работе / на занятиях приветствовалась и поддерживалась творческая инициатива учеников.	
85	Нам создавались разнообразные условия для проявления творчества, новаторства, инициативы, креативности	
86	Возникавшие в художественной деятельности трудности стимулировали мою активность, поиск решения	
87	Я испытывал радость и искреннее стремление к творчеству	
88	Учителя поддерживали в нас самостоятельность при выборе замысла, идей, материалов и средств для их воплощения	
90	Для успешной художественной деятельности важна была способность «собраться с силами» и продолжать трудиться	
91	Обучение побуждало интерес к самостоятельному творчеству	
92	Педагоги говорили, что нужно заставлять себя выходить за рамки, пробовать себя во многом и отбросить страх, что что-то не получится.	

	Обратные утверждения		
93	Чем труднее было задание, тем быстрее у меня пропадали и энтузиазм, и интерес.		
94	Педагоги негативно относились к ошибкам и пробам нового в художественной деятельности		
95	Проявление инициативы и авторского подхода не приветствовалось		
96	Мы приобретали навыки только классической школы		
13	<u>ШУ «Понимание социальной значимости художественно-эстетической деятельности и искусства»</u>		
	Прямые утверждения		
97	В истории человечества искусство играло важную роль		
98	Художественное творчество нам подавали не только как профессиональную деятельность, но и как возможность для самовыражения и изменения мира к лучшему		
99	Педагоги говорили о том, что с помощью создания / исполнения произведений искусства можно выразить свои переживания и понять чужие чувства, позицию другого человека		
100	Занятия художественным творчеством отвлекали от других вариантов времяпрепровождения, не позволяли «попасть в дурную компанию»		
101	В время обучения мне было интересно узнать исторический, социальный и культурный контекст создания произведения искусства		
102	Искусство преподносилось как один из способов познания мира		
	Обратные утверждения		
103	Искусство и творчество преподаватели позиционировали как параллельную с другими сферами жизни		
104	В моем художественном образовании не считали, что искусство способно изменить мир.		
14	<u>ШУ «Наличие культурных опор (связей с творчеством авторов знаменитых произведений мировой художественной культуры)»</u>		
	Прямые утверждения		
105	На занятиях по теории и истории искусства нам предлагали представить себя как (встать на место) знаменитых авторов мировой художественной культуры		
106	Мне казалось, что я проходил(-а) в своем художественном обучении через стадии (периоды) развития искусства		
107	Я мог сопоставить свои работы / исполнение со знаменитыми произведениями искусства и найти общие рождающиеся чувства и эмоции		
108	Мы изучали биографии знаменитых мастеров, обсуждали важные моменты в их жизнях, их трудности и победы		
109	Я чувствовал(-а), что несколько авторов близки мне по духу, независимо от того, нравятся ли мне его произведения		
110	Среди направлений / исторических периодов / школ в искусстве,		

	которые мы изучали, мне попадались те, представителем которых я бы мог стать	
<i>Обратные утверждения</i>		
111	Мне бывало скучно знакомиться с произведениями и биографиями других авторов	
112	Я не понимал(-а), для чего знать истории жизни знаменитых авторов и как это может мне помочь в моей художественной деятельности	
113	По мнению моих педагогов, для понимания, почему то или иное произведение искусства привлекает особое внимание, было не важно знать, как автор пришел к такой идее	

Подпись: _____

Благодарим за помощь в разработке опросника!

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Скан-копии экспертизы авторского опросника

14	ППУ «Наличие культурных опор (связей с творчеством авторов знаменитых произведений мировой художественной культуры)»	
Прямые утверждения		
105	На занятиях по теории и истории искусства нам предлагали представить себя как (встать на место) знаменитых авторов мировой художественной культуры	+
106	Мне казалось, что я проходил(-а) в своем развитии художественном обучении через стадии (периоды) развития искусства	+
107	Я мог сопоставить свои работы / исполнение со знаменитыми произведениями искусства и найти общие рождающиеся чувства и эмоции	+
108	Мы изучали биографии знаменитых мастеров, обсуждали важные моменты в их жизнях, их трудности и победы	+
109	Я чувствовал(-а), что несколько авторов близко мне по духу, независимо от того, правятся ли мне его произведения	+
110	Среди направлений / исторических периодов / школ в искусстве, которые мы изучали, мне попадались те, представителем которых я бы мог стать	+
Обратные утверждения		
111	Мне бывало скучно знакомиться с произведениями и биографиями других авторов	+
112	Я не понимал(-а), для чего знать историю жизни знаменитых авторов и как это может мне помочь в моей художественной деятельности	+
113	По мнению моих педагогов, для понимания, почему то или иное произведение искусства привлекает особое внимание, было не важно знать, как автор пришел к такой идее	+

Подпись: *А.С.С.С.С.*

Благодарим за помощь в разработке опросника!

Лист экспертной оценки

проекта авторского опросника, направленного на выявление реального подхода к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования

Уважаемый эксперт!

Мы проводим исследование на стыке психологии, педагогики и художественного творчества. Мы знаем, что в сфере дополнительного художественного образования существуют известные противоречия, связанные с различными взглядами на сущность, педагогические цели и средства данного вида образования. В связи с этим мы просим помочь нам в создании методики, которая направлена на анализ полученного представлениями молодежи художественного образования.

Ф.И.О. Кашленкина Дарья Владимовна

место работы, должность: педагог-психолог УПШК ИПШС СФУ

наличие художественного образования, какого: музыкальная школа (хоровое направление)

профильное высшего и/или среднего профессионального образования: магистр психологии, ИПШС СФУ, 2018 г.

наличие ученой степени: нет

дополнительная информация, которую считаете нужной указать:

руководитель творческой мастерской УПШК ИПШС СФУ «Перспективы искусства: реальность», преподаю вокал.

Лист экспертной оценки

проекта авторского опросника, направленного на выявление реализуемого подхода к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования

Уважаемый эксперт!

Мы проводим исследование на стыке психологии, педагогики и художественного творчества. Мы знаем, что в сфере дополнительного художественного образования существуют известные противоречия, связанные с различными взглядами на сущность, педагогические цели и средства данного вида образования. В связи с этим мы просим помочь нам в создании методики, которая направлена на анализ полученного представителями молодежи художественного образования.

Ф.И.О. Смирнова Любовь Эдуардовна

место работы, должность: доцент кафедры «Современные образовательные технологии»

наличие художественного образования, какого: Омский «Знак Печата» педагогический институт им. А.М. Горького, художественно-графический факультет

наличие ученой степени: кандидат педагогических наук

ПНУ «Наличие культурных опор (связей с творчеством авторов знаменитых произведений мировой художественной культуры)»	
Прямые утверждения	
14	На занятиях по теории и истории искусства нам предлагали представить себя как (ветать на место) знаменитых авторов мировой художественной культуры
106	Мне казалось, что я проходил(-а) в своем художественном обучении через стадии (периоды) развития искусства
107	Я мог сопоставить свои работы / исполнение со знаменитыми произведениями искусства и найти общие рожданиями чувства и эмоции
108	Мы изучали биографии знаменитых мастеров, обсуждали важные моменты в их жизни, их трудности и победы
109	Я чувствовал(-а), что несколько авторов близки мне по духу, независимо от того, нравятся ли мне его произведения
110	Среди направлений / исторических периодов / школ в искусстве, которые мы изучали, мне попадались те, представителем которых я бы мог стать
Обратные утверждения	
111	Мне бывало скучно знакомиться с произведениями и биографиями других авторов
112	Я не понимал(-а), для чего знать истории жизни знаменитых авторов и как это может мне помочь в моей художественной деятельности
113	По мнению моих педагогов, для понимания, почему то или иное произведение искусства привлекает особое внимание, было не важно знать, как автор пришел к такой идее

Подпись:

Л. Смирнова

Благодарим за помощь в разработке опросника!

Лист экспертной оценки

проекта авторского опросника, направленного на выявление реализуемого подхода к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования

Уважаемый эксперт!

Мы проводим исследование на стыке психологии, педагогики и художественного творчества. Мы знаем, что в сфере дополнительного художественного образования существуют и востребованы противоречия, связанные с различными взглядами на сущность педагогические цели и средства данного вида образования. В связи с этим мы просим помочь нам в создании методики, которая направлена на анализ полученного представителями молодежи художественного образования.

Ф.И.О. Пивмбарбите Кристина Дулардовна

место работы, должность: руководитель частной профессиональной художественной школы «Пинакотека»

наличие художественного образования, какого: художественная школа им. Е. А. Щелевичка, Дивногорск, 2002–2008

профильное высшее и/или среднее профессиональное образование: художественное училище им. В. И. Сурикова (КГХУ), 2008–2013, Станковая живопись

наличие ученой степени: нет

дополнительная информация, которую считаете нужной указать: -----

14	ППУ «Наличие культурных опор (связей с творчеством авторов знаменитых произведений мировой художественной культуры)»	
	Прямые утверждения	
1/15	На занятиях по теории и истории искусства нам предлагали представить себя как (встать на место) знаменитых авторов мировой художественной культуры	
1/16	Мне казалось, что я прохожу(-а) в своем художественном обучении через стадии (периоды) развития искусства	✓
1/17	Я мог сопоставить свои работы / исполнение со знаменитыми произведениями искусства и найти общие рожающиеся чувства и эмоции	
1/18	Мы изучали биографии знаменитых мастеров, обсуждали важные моменты в их жизни, их трудности и победы	✓
1/19	Я чувствовал(-а), что несколько авторов близки мне по произведению	✓
1/10	Среди направлений / исторических периодов / школ в искусстве, которые мы изучали, мне попадались те, представителем которых я бы мог стать	
	Обратные утверждения	
1/11	Мне было скучно знакомиться с произведениями и биографиями других авторов	✓
1/12	Я не понимал(-а), для чего знать историю жизни знаменитых авторов и как это может мне помочь в моей художественной деятельности	✓
1/13	По мнению моих педагогов, для понимания, почему то или иное произведение искусства привлекает особое внимание, было не важно знать, как автор пришел к такой идее	

Подпись: _____

Благодарим за помощь в разработке опросника!

Лист экспертной оценки

проекта авторского опросника, направленного на выявление реализуемого подхода к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования

Уважаемый эксперт!

Мы проводим исследование на стыке психологии, педагогики и художественного творчества. Мы знаем, что в сфере дополнительного художественного образования существуют известные противоречия, связанные с различными взглядами на сущность педагогические цели и средства данного вида образования. В связи с этим мы просим помочь нам в создании методики, которая направлена на анализ полученного представителями молодежи художественного образования.

Ф.И.О. Шлякбарите Кристина Эдуардовна

место работы, должность; руководитель частной профессиональный художественной школы «Пинакотека»

наличие художественного образования, какого: художественная школа им. Е. А. Шелепинича, Дивногорск, 2002–2008

профильное высшее и/или среднее профессиональное образование: художественное училище им. В. И. Сурикова (КТ ХУ), 2008–2013, Станковая живопись

наличие ученой степени: нет

дополнительная информация, которую считаете нужной указать: -----

14	ППУ «Наличие культурных опор (связей с творчеством авторов знаменитых произведений мировой художественной культуры)»	
Прямые утверждения		
105	На занятиях по теории и истории искусства нам предлагали представить себя как (встать на место) знаменитых авторов мировой художественной культуры	+
106	Мне казалось, что я проходил(-а) в своем художественном обучении через стадии (периоды) развития искусства	+
107	Я мог сопоставить свои работы / исполнение со знаменитыми произведениями искусства и найти общие рождающиеся чувства и эмоции	+
108	Мы изучали биографии знаменитых мастеров, обсуждали важные моменты в их жизни, их трудности и победы	
109	Я чувствовал(-а), что несколько авторов ближе мне по духу, независимо от того, правятся ли мне его произведения	
110	Среди направлений / исторических периодов / школ в искусстве, которые мы изучали, мне попадались те, представителем которых я бы мог стать	
Обратные утверждения		
111	Мне бывало скучно знакомиться с произведениями и биографиями других авторов	
112	Я не понимал(-а), для чего знать историю жизни знаменитых авторов и как это может мне помочь в моей художественной деятельности	
113	По мнению моих педагогов, для понимания, почему то или иное произведение искусства привлекает особое внимание, было не важно знать, как автор пришел к такой идее	+

Подпись: _____

Благодарим за помощь в разработке опросника!

Лист экспертной оценки

проекта авторского опросника, направленного на выявление реализуемого подхода к психолого-педагогическим условиям дополнительного художественного образования

Уважаемый эксперт!

Мы проводим исследование на стыке психологии, педагогики и художественного творчества. Мы знаем, что в сфере дополнительного художественного образования существуют известные противоречия, связанные с различными взглядами на сущность, педагогические цели и средства данного вида образования. В связи с этим мы просим помочь нам в создании методики, которая направлена на анализ полученного представителями молодежи художественного образования.

Ф.И.О. Потанова Екатерина Вадимовна

место работы, должность: директор Университетской психолого-педагогической клиники ИППС СФУ

доцент кафедры психологии развития и консультирования ИППС СФУ

наличие художественного образования, какого: Детская художественная школа №1 им. В. И. Сурикова, 1977-1938

профиль высшего и/или среднего профессионального образования: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, история, обществоведение и советское государство и право, 1989

наличие ученой степени: кандидат психологических наук

дополнительная информация, которую считаете нужной указать: ----

14	ИПУ «Наличие культурных опор (связей с творчеством авторов знаменитых произведений мировой художественной культуры)»	
Прямые утверждения		
105	На занятиях по теории и истории искусства нам предлагали представить себя как (встать на место) знаменитых авторов мировой художественной культуры	✓
106	Мне казалось, что я проходила(-а) в своем художественном обучении через стадии (периоды) развития искусства	✓
107	Я мог сопоставить свои работы / исполнение со знаменитыми произведениями искусства и найти общие рождающиеся чувства и эмоции	✓
108	Мы изучали биографии знаменитых мастеров, обсуждали важные моменты в их жизни, их трудности и победы	✓
109	Я чувствовал(-а), что несколько авторов близки мне по духу, независимо от того, нравятся ли мне его произведения	
110	Среди направлений / исторических периодов / школ в искусстве, которые мы изучали, мне попадались те, представителем которых я бы мог стать	
Обратные утверждения		
111	Мне бывало скучно знакомиться с произведениями и биографиями других авторов	✓
112	Я не понимал(-а), для чего знать истории жизни знаменитых авторов и как это может мне помочь в моей художественной деятельности	✓
113	По мнению моих педагогов, для понимания, почему то или иное произведение искусства привлекает особое внимание, было не важно знать, как автор пришел к такой идее	✓

Подпись: _____

Екатерина Потанова

Благодарим за помощь в разработке опросника!

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Расчет ранговой корреляции Спирмена для проверки связей между объёмом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем эмоционального интеллекта и его компонентов

Таблица Ж.1 — расчет ранговой корреляции Спирмена для проверки связи между объёмом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и общим уровнем эмоционального интеллекта

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	3	61	3	86.5	-25.5	650.25
2	3	61	2	50.5	10.5	110.25
3	3	61	2	50.5	10.5	110.25
4	3	61	2	50.5	10.5	110.25
5	3	61	2	50.5	10.5	110.25
6	3	61	2	50.5	10.5	110.25
7	3	61	2	50.5	10.5	110.25
8	3	61	2	50.5	10.5	110.25
9	3	61	3	86.5	-25.5	650.25
10	3	61	2	50.5	10.5	110.25
11	3	61	2	50.5	10.5	110.25
12	3	61	2	50.5	10.5	110.25
13	3	61	2	50.5	10.5	110.25
14	3	61	2	50.5	10.5	110.25
15	3	61	2	50.5	10.5	110.25
16	3	61	2	50.5	10.5	110.25
17	3	61	3	86.5	-25.5	650.25
18	3	61	2	50.5	10.5	110.25
19	3	61	2	50.5	10.5	110.25
20	3	61	1	11	50	2500
21	3	61	2	50.5	10.5	110.25
22	3	61	2	50.5	10.5	110.25

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
23	3	61	2	50.5	10.5	110.25
24	3	61	3	86.5	-25.5	650.25
25	3	61	2	50.5	10.5	110.25
26	3	61	2	50.5	10.5	110.25
27	3	61	2	50.5	10.5	110.25
28	3	61	2	50.5	10.5	110.25
29	3	61	2	50.5	10.5	110.25
30	3	61	2	50.5	10.5	110.25
31	3	61	3	86.5	-25.5	650.25
32	3	61	2	50.5	10.5	110.25
33	3	61	2	50.5	10.5	110.25
34	3	61	2	50.5	10.5	110.25
35	3	61	2	50.5	10.5	110.25
36	3	61	2	50.5	10.5	110.25
37	3	61	2	50.5	10.5	110.25
38	3	61	2	50.5	10.5	110.25
39	3	61	3	86.5	-25.5	650.25
40	3	61	2	50.5	10.5	110.25
41	3	61	2	50.5	10.5	110.25
42	3	61	2	50.5	10.5	110.25
43	3	61	1	11	50	2500
44	3	61	2	50.5	10.5	110.25
45	3	61	2	50.5	10.5	110.25
46	3	61	2	50.5	10.5	110.25
47	3	61	3	86.5	-25.5	650.25
48	3	61	1	11	50	2500
49	3	61	2	50.5	10.5	110.25
50	3	61	2	50.5	10.5	110.25
51	3	61	2	50.5	10.5	110.25
52	3	61	2	50.5	10.5	110.25
53	3	61	2	50.5	10.5	110.25
54	3	61	3	86.5	-25.5	650.25
55	3	61	1	11	50	2500
56	3	61	2	50.5	10.5	110.25

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
57	3	61	1	11	50	2500
58	3	61	1	11	50	2500
59	3	61	2	50.5	10.5	110.25
60	3	61	2	50.5	10.5	110.25
61	3	61	3	86.5	-25.5	650.25
62	3	61	1	11	50	2500
63	3	61	1	11	50	2500
64	3	61	1	11	50	2500
65	3	61	3	86.5	-25.5	650.25
66	2	14.5	3	86.5	-72	5184
67	2	14.5	2	50.5	-36	1296
68	2	14.5	2	50.5	-36	1296
69	2	14.5	1	11	3.5	12.25
70	2	14.5	3	86.5	-72	5184
71	2	14.5	2	50.5	-36	1296
72	2	14.5	2	50.5	-36	1296
73	2	14.5	2	50.5	-36	1296
74	2	14.5	1	11	3.5	12.25
75	2	14.5	2	50.5	-36	1296
76	2	14.5	1	11	3.5	12.25
77	2	14.5	2	50.5	-36	1296
78	2	14.5	1	11	3.5	12.25
79	2	14.5	1	11	3.5	12.25
80	2	14.5	1	11	3.5	12.25
81	2	14.5	1	11	3.5	12.25
82	2	14.5	1	11	3.5	12.25
83	2	14.5	1	11	3.5	12.25
84	2	14.5	1	11	3.5	12.25
85	2	14.5	2	50.5	-36	1296
86	2	14.5	3	86.5	-72	5184
87	2	14.5	2	50.5	-36	1296
88	2	14.5	1	11	3.5	12.25
89	2	14.5	1	11	3.5	12.25

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
90	2	14.5	2	50.5	-36	1296
91	2	14.5	3	86.5	-72	5184
92	2	14.5	2	50.5	-36	1296
93	2	14.5	2	50.5	-36	1296
Суммы		4371		4371	0	70509

Продолжение приложения Ж

Таблица Ж.2 — расчет ранговой корреляции Спирмена для проверки связи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем идентификации эмоций

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	3	86.5	3	67.5	19	361
2	2	50.5	3	67.5	-17	289
3	2	50.5	2	24.5	26	676
4	2	50.5	2	24.5	26	676
5	2	50.5	3	67.5	-17	289
6	2	50.5	3	67.5	-17	289
7	2	50.5	3	67.5	-17	289
8	2	50.5	3	67.5	-17	289
9	3	86.5	2	24.5	62	3844
10	2	50.5	3	67.5	-17	289
11	2	50.5	3	67.5	-17	289
12	2	50.5	3	67.5	-17	289
13	2	50.5	3	67.5	-17	289
14	2	50.5	3	67.5	-17	289
15	2	50.5	3	67.5	-17	289
16	2	50.5	2	24.5	26	676
17	3	86.5	3	67.5	19	361
18	2	50.5	3	67.5	-17	289
19	2	50.5	3	67.5	-17	289
20	1	11	3	67.5	-56.5	3192.25
21	2	50.5	3	67.5	-17	289
22	2	50.5	3	67.5	-17	289
23	2	50.5	3	67.5	-17	289
24	3	86.5	3	67.5	19	361
25	2	50.5	2	24.5	26	676
26	2	50.5	3	67.5	-17	289
27	2	50.5	3	67.5	-17	289
28	2	50.5	3	67.5	-17	289

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
29	2	50.5	2	24.5	26	676
30	2	50.5	3	67.5	-17	289
31	3	86.5	3	67.5	19	361
32	2	50.5	3	67.5	-17	289
33	2	50.5	3	67.5	-17	289
34	2	50.5	3	67.5	-17	289
35	2	50.5	3	67.5	-17	289
36	2	50.5	3	67.5	-17	289
37	2	50.5	3	67.5	-17	289
38	2	50.5	3	67.5	-17	289
39	3	86.5	3	67.5	19	361
40	2	50.5	3	67.5	-17	289
41	2	50.5	3	67.5	-17	289
42	2	50.5	2	24.5	26	676
43	1	11	3	67.5	-56.5	3192.25
44	2	50.5	3	67.5	-17	289
45	2	50.5	2	24.5	26	676
46	2	50.5	3	67.5	-17	289
47	3	86.5	3	67.5	19	361
48	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
49	2	50.5	3	67.5	-17	289
50	2	50.5	2	24.5	26	676
51	2	50.5	2	24.5	26	676
52	2	50.5	3	67.5	-17	289
53	2	50.5	2	24.5	26	676
54	3	86.5	3	67.5	19	361
55	1	11	3	67.5	-56.5	3192.25
56	2	50.5	2	24.5	26	676
57	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
58	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
59	2	50.5	3	67.5	-17	289
60	2	50.5	3	67.5	-17	289
61	3	86.5	2	24.5	62	3844

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
62	1	11	3	67.5	-56.5	3192.25
63	1	11	3	67.5	-56.5	3192.25
64	1	11	3	67.5	-56.5	3192.25
65	3	86.5	2	24.5	62	3844
66	3	86.5	2	24.5	62	3844
67	2	50.5	1	4	46.5	2162.25
68	2	50.5	3	67.5	-17	289
69	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
70	3	86.5	2	24.5	62	3844
71	2	50.5	2	24.5	26	676
72	2	50.5	1	4	46.5	2162.25
73	2	50.5	2	24.5	26	676
74	1	11	3	67.5	-56.5	3192.25
75	2	50.5	3	67.5	-17	289
76	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
77	2	50.5	1	4	46.5	2162.25
78	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
79	1	11	3	67.5	-56.5	3192.25
80	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
81	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
82	1	11	1	4	7	49
83	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
84	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
85	2	50.5	2	24.5	26	676
86	3	86.5	2	24.5	62	3844
87	2	50.5	1	4	46.5	2162.25
88	1	11	1	4	7	49
89	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
90	2	50.5	2	24.5	26	676
91	3	86.5	1	4	82.5	6806.25
92	2	50.5	2	24.5	26	676
93	2	50.5	2	24.5	26	676
Суммы		4371		4371	0	90872

Продолжение приложения Ж

Таблица Ж.3 — расчет ранговой корреляции Спирмена для проверки связи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем использования эмоций в решении проблем

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	3	86.5	3	53.5	33	1089
2	2	50.5	3	53.5	-3	9
3	2	50.5	3	53.5	-3	9
4	2	50.5	3	53.5	-3	9
5	2	50.5	3	53.5	-3	9
6	2	50.5	3	53.5	-3	9
7	2	50.5	3	53.5	-3	9
8	2	50.5	3	53.5	-3	9
9	3	86.5	3	53.5	33	1089
10	2	50.5	3	53.5	-3	9
11	2	50.5	3	53.5	-3	9
12	2	50.5	3	53.5	-3	9
13	2	50.5	3	53.5	-3	9
14	2	50.5	3	53.5	-3	9
15	2	50.5	3	53.5	-3	9
16	2	50.5	3	53.5	-3	9
17	3	86.5	3	53.5	33	1089
18	2	50.5	3	53.5	-3	9
19	2	50.5	3	53.5	-3	9
20	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
21	2	50.5	3	53.5	-3	9
22	2	50.5	3	53.5	-3	9
23	2	50.5	3	53.5	-3	9
24	3	86.5	3	53.5	33	1089
25	2	50.5	3	53.5	-3	9
26	2	50.5	2	7	43.5	1892.25

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
27	2	50.5	3	53.5	-3	9
28	2	50.5	3	53.5	-3	9
29	2	50.5	3	53.5	-3	9
30	2	50.5	3	53.5	-3	9
31	3	86.5	3	53.5	33	1089
32	2	50.5	3	53.5	-3	9
33	2	50.5	3	53.5	-3	9
34	2	50.5	3	53.5	-3	9
35	2	50.5	3	53.5	-3	9
36	2	50.5	2	7	43.5	1892.25
37	2	50.5	3	53.5	-3	9
38	2	50.5	3	53.5	-3	9
39	3	86.5	3	53.5	33	1089
40	2	50.5	3	53.5	-3	9
41	2	50.5	3	53.5	-3	9
42	2	50.5	3	53.5	-3	9
43	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
44	2	50.5	3	53.5	-3	9
45	2	50.5	3	53.5	-3	9
46	2	50.5	3	53.5	-3	9
47	3	86.5	3	53.5	33	1089
48	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
49	2	50.5	3	53.5	-3	9
50	2	50.5	3	53.5	-3	9
51	2	50.5	3	53.5	-3	9
52	2	50.5	3	53.5	-3	9
53	2	50.5	3	53.5	-3	9
54	3	86.5	3	53.5	33	1089
55	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
56	2	50.5	3	53.5	-3	9
57	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
58	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
59	2	50.5	3	53.5	-3	9

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
60	2	50.5	3	53.5	-3	9
61	3	86.5	3	53.5	33	1089
62	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
63	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
64	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
65	3	86.5	3	53.5	33	1089
66	3	86.5	3	53.5	33	1089
67	2	50.5	3	53.5	-3	9
68	2	50.5	3	53.5	-3	9
69	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
70	3	86.5	3	53.5	33	1089
71	2	50.5	3	53.5	-3	9
72	2	50.5	2	7	43.5	1892.25
73	2	50.5	2	7	43.5	1892.25
74	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
75	2	50.5	2	7	43.5	1892.25
76	1	11	2	7	4	16
77	2	50.5	2	7	43.5	1892.25
78	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
79	1	11	2	7	4	16
80	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
81	1	11	2	7	4	16
82	1	11	2	7	4	16
83	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
84	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
85	2	50.5	3	53.5	-3	9
86	3	86.5	2	7	79.5	6320.25
87	2	50.5	2	7	43.5	1892.25
88	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
89	1	11	3	53.5	-42.5	1806.25
90	2	50.5	3	53.5	-3	9
91	3	86.5	3	53.5	33	1089
92	2	50.5	3	53.5	-3	9

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
93	2	50.5	2	7	43.5	1892.25
Суммы		4371		4371	0	66835.5

Продолжение приложения Ж

Таблица Ж.4 — расчет ранговой корреляции Спирмена для проверки связи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем понимания и анализа эмоций

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	3	86.5	3	64.5	22	484
2	2	50.5	3	64.5	-14	196
3	2	50.5	2	21	29.5	870.25
4	2	50.5	3	64.5	-14	196
5	2	50.5	3	64.5	-14	196
6	2	50.5	3	64.5	-14	196
7	2	50.5	3	64.5	-14	196
8	2	50.5	3	64.5	-14	196
9	3	86.5	3	64.5	22	484
10	2	50.5	3	64.5	-14	196
11	2	50.5	3	64.5	-14	196
12	2	50.5	3	64.5	-14	196
13	2	50.5	3	64.5	-14	196
14	2	50.5	3	64.5	-14	196
15	2	50.5	3	64.5	-14	196
16	2	50.5	2	21	29.5	870.25
17	3	86.5	3	64.5	22	484
18	2	50.5	2	21	29.5	870.25
19	2	50.5	2	21	29.5	870.25
20	1	11	3	64.5	-53.5	2862.25
21	2	50.5	3	64.5	-14	196
22	2	50.5	3	64.5	-14	196
23	2	50.5	3	64.5	-14	196
24	3	86.5	3	64.5	22	484
25	2	50.5	2	21	29.5	870.25
26	2	50.5	2	21	29.5	870.25
27	2	50.5	3	64.5	-14	196
28	2	50.5	3	64.5	-14	196

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
29	2	50.5	3	64.5	-14	196
30	2	50.5	3	64.5	-14	196
31	3	86.5	3	64.5	22	484
32	2	50.5	3	64.5	-14	196
33	2	50.5	2	21	29.5	870.25
34	2	50.5	3	64.5	-14	196
35	2	50.5	3	64.5	-14	196
36	2	50.5	3	64.5	-14	196
37	2	50.5	3	64.5	-14	196
38	2	50.5	3	64.5	-14	196
39	3	86.5	3	64.5	22	484
40	2	50.5	2	21	29.5	870.25
41	2	50.5	3	64.5	-14	196
42	2	50.5	3	64.5	-14	196
43	1	11	3	64.5	-53.5	2862.25
44	2	50.5	3	64.5	-14	196
45	2	50.5	3	64.5	-14	196
46	2	50.5	3	64.5	-14	196
47	3	86.5	3	64.5	22	484
48	1	11	3	64.5	-53.5	2862.25
49	2	50.5	3	64.5	-14	196
50	2	50.5	3	64.5	-14	196
51	2	50.5	2	21	29.5	870.25
52	2	50.5	3	64.5	-14	196
53	2	50.5	3	64.5	-14	196
54	3	86.5	3	64.5	22	484
55	1	11	3	64.5	-53.5	2862.25
56	2	50.5	3	64.5	-14	196
57	1	11	3	64.5	-53.5	2862.25
58	1	11	3	64.5	-53.5	2862.25
59	2	50.5	3	64.5	-14	196
60	2	50.5	3	64.5	-14	196
61	3	86.5	2	21	65.5	4290.25

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
62	1	11	3	64.5	-53.5	2862.25
63	1	11	3	64.5	-53.5	2862.25
64	1	11	3	64.5	-53.5	2862.25
65	3	86.5	3	64.5	22	484
66	3	86.5	2	21	65.5	4290.25
67	2	50.5	3	64.5	-14	196
68	2	50.5	2	21	29.5	870.25
69	1	11	2	21	-10	100
70	3	86.5	2	21	65.5	4290.25
71	2	50.5	3	64.5	-14	196
72	2	50.5	1	3.5	47	2209
73	2	50.5	2	21	29.5	870.25
74	1	11	2	21	-10	100
75	2	50.5	3	64.5	-14	196
76	1	11	1	3.5	7.5	56.25
77	2	50.5	1	3.5	47	2209
78	1	11	2	21	-10	100
79	1	11	1	3.5	7.5	56.25
80	1	11	2	21	-10	100
81	1	11	2	21	-10	100
82	1	11	2	21	-10	100
83	1	11	2	21	-10	100
84	1	11	2	21	-10	100
85	2	50.5	2	21	29.5	870.25
86	3	86.5	1	3.5	83	6889
87	2	50.5	1	3.5	47	2209
88	1	11	2	21	-10	100
89	1	11	2	21	-10	100
90	2	50.5	2	21	29.5	870.25
91	3	86.5	2	21	65.5	4290.25
92	2	50.5	2	21	29.5	870.25
93	2	50.5	2	21	29.5	870.25
Суммы		4371		4371	0	82799.5

Продолжение приложения Ж

Таблица Ж.5 — расчет ранговой корреляции Спирмена для проверки связи между объемом реализации подхода передачи опыта активного эстетического отношения к действительности и уровнем сознательного управления эмоциями

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	3	86.5	3	68	18.5	342.25
2	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
3	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
4	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
5	2	50.5	2	24.5	26	676
6	2	50.5	2	24.5	26	676
7	2	50.5	2	24.5	26	676
8	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
9	3	86.5	3	68	18.5	342.25
10	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
11	2	50.5	2	24.5	26	676
12	2	50.5	2	24.5	26	676
13	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
14	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
15	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
16	2	50.5	2	24.5	26	676
17	3	86.5	3	68	18.5	342.25
18	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
19	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
20	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
21	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
22	2	50.5	2	24.5	26	676
23	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
24	3	86.5	1	3.5	83	6889
25	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
26	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
27	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
28	2	50.5	3	68	-17.5	306.25

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
29	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
30	2	50.5	2	24.5	26	676
31	3	86.5	3	68	18.5	342.25
32	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
33	2	50.5	2	24.5	26	676
34	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
35	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
36	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
37	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
38	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
39	3	86.5	3	68	18.5	342.25
40	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
41	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
42	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
43	1	11	3	68	-57	3249
44	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
45	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
46	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
47	3	86.5	3	68	18.5	342.25
48	1	11	3	68	-57	3249
49	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
50	2	50.5	2	24.5	26	676
51	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
52	2	50.5	2	24.5	26	676
53	2	50.5	2	24.5	26	676
54	3	86.5	3	68	18.5	342.25
55	1	11	3	68	-57	3249
56	2	50.5	1	3.5	47	2209
57	1	11	3	68	-57	3249
58	1	11	3	68	-57	3249
59	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
60	2	50.5	3	68	-17.5	306.25
61	3	86.5	3	68	18.5	342.25

Продолжение приложения Ж

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
62	1	11	3	68	-57	3249
63	1	11	3	68	-57	3249
64	1	11	3	68	-57	3249
65	3	86.5	3	68	18.5	342.25
66	3	86.5	2	24.5	62	3844
67	2	50.5	2	24.5	26	676
68	2	50.5	2	24.5	26	676
69	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
70	3	86.5	3	68	18.5	342.25
71	2	50.5	2	24.5	26	676
72	2	50.5	2	24.5	26	676
73	2	50.5	2	24.5	26	676
74	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
75	2	50.5	2	24.5	26	676
76	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
77	2	50.5	2	24.5	26	676
78	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
79	1	11	1	3.5	7.5	56.25
80	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
81	1	11	1	3.5	7.5	56.25
82	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
83	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
84	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
85	2	50.5	2	24.5	26	676
86	3	86.5	2	24.5	62	3844
87	2	50.5	2	24.5	26	676
88	1	11	2	24.5	-13.5	182.25
89	1	11	1	3.5	7.5	56.25
90	2	50.5	1	3.5	47	2209
91	3	86.5	2	24.5	62	3844
92	2	50.5	2	24.5	26	676
93	2	50.5	2	24.5	26	676
Суммы		4371		4371	0	79899

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Пояснительная записка

«Нормативно-правовое регулирование дополнительного художественного образования в Российской Федерации»

Немаловажным является в нормативно-правовом контексте, что каждый имеет право на эстетическое воспитание и художественное образование, на выбор форм получения эстетического воспитания и художественного образования в соответствии с законодательством об образовании.¹ Развитие системы же поддержки талантливых детей, внешкольного дополнительного образования, детского технического и художественного творчества, решение проблем переполненности общеобразовательных организаций – одна из стратегических целей обеспечения национальной безопасности в области науки, технологий и образования являются. Улучшение материально-технической базы организаций культуры, создание условий для организации досуга, стимулирования творческого развития и художественного образования граждан является одним из методов укрепления национальной безопасности РФ в области культуры.²

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»³ (ч. 1 ст. 83) указано, что дополнительные предпрофессиональные программы в области искусств реализуются в целях выявления одаренных детей в раннем возрасте, создания условий для их художественного образования и эстетического воспитания, приобретения ими знаний, умений, навыков в области выбранного вида искусств, опыта творческой деятельности и осуществления их подготовки к получению профессионального образования в области искусств. Также в данном законе регламентируются особенности реализации образовательных программ в области искусств, в частности, реализация образовательных программ в области искусств основана на принципах непрерывности и преемственности и направлена на выявление одаренных детей и молодежи в раннем возрасте, профессиональное становление, развитие обучающихся, основанное на возрастных, эмоциональных, интеллектуальных и физических факторах, а также последовательное прохождение взаимосвязанных этапов профессионального становления личности. Примечательным является то, что больше о развитии, связанном с эмоциональной сферой, в данном законе не упоминается – касательно иных видов и сфер образования.

Там же сказано⁴ (ч. 1 ст. 83) регламентируются особенности реализации образовательных программ в области искусств, в частности, реализация образовательных программ в области искусств основана на принципах непрерывности и преемственности и направлена на выявление одаренных детей и молодежи в раннем возрасте, профессиональное становление, развитие обучающихся, основанное на возрастных, эмоциональных, интеллектуальных и физических факторах, а также последовательное прохождение взаимосвязанных этапов профессионального становления личности. Примечательным является то, что больше о развитии эмоциональной сферы в данном законе не упоминается.

¹ ст. 13 ФЗ «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» (утв. ВС РФ 09.10.1992 N 3612-1)

² ст.ст. 67, 82 Указа Президента РФ от 31.12.2015 N 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»

³ ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

⁴ Там же.

Вместе с тем, в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования⁵ среди требований к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему упоминается конструкт эмоционального интеллекта (п. 2).

«Содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области): социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).»

Таким образом, можно отследить, что развитие эмоциональной сферы исходя из правовых норм может быть представлено через развитие эмоционального интеллекта, а также сопереживания, саморегуляции, эмпатии – которые могут быть представлены как компоненты эмоционального интеллекта.

Далее стоит упомянуть, что в уточняющих нормативных документах, таких как федеральных государственных требований⁶ к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области искусств, Концепции дополнительного образования детей и Рекомендациях по организации образовательной и методической деятельности при реализации общеразвивающих программ в области искусств не упоминается обучение и развитие, основанное на эмоциональных факторах, что затрудняет понимание вопросов реализации дополнительного образования в данном контексте.

Так, в ФГТ указано, что они «учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся и направлены на:

- создание условий для предпрофессионального художественного образования, духовно-нравственного развития детей;
- овладение детьми духовными и культурными ценностями народов мира, ознакомление с опытом мастеров прошлого и их достижениями;

⁵ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г.

⁶ Например, приказ «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области изобразительного искусства «Акварельная живопись» и сроку обучения по этой программе» от 26.10.2015 № 2668 <https://www.mkrf.ru/documents/ob-utverzhdenii-federalnykh-gosudarstvennykh-trebovaniy-k-minimumu-soderzhaniya-strukture-i-usloviya/>

- приобретение детьми знаний и навыков в академическом рисунке и акварели, умений рисовать и писать с натуры и по памяти, осуществлять копирование выдающихся произведений мастеров прошлого в строгой методической последовательности;
- приобретение детьми опыта самостоятельной работы и в коллективе;
- приобретение детьми знаний, умений и навыков в области акварельной живописи с целью подготовки одаренных детей к поступлению в профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования, реализующие профессиональные образовательные программы в области изобразительного искусства».

Также «ФГТ ориентированы на:

- воспитание у обучающихся духовно-нравственного восприятия окружающего мира, любви к красоте и видения прекрасного вокруг себя;
- формирование у обучающихся внутренней гармонии и художественного вкуса;
- формирование у обучающихся комплекса знаний, умений и навыков, позволяющих приобрести основы мастерства в рисунке и акварельной живописи, системные знания в области изобразительного искусства для дальнейшего освоения профессиональных образовательных программ в области изобразительного искусства;
- выработку у обучающихся личностных качеств, способствующих освоению в соответствии с программными требованиями учебной информации, умению выполнять в классе задания параллельно с преподавателем и давать объективную оценку своему труду, умению организовывать свое личное внеучебное время для закрепления полученных знаний в классе и выполнения домашних работ, признавать и исправлять свои ошибки.»

Как можно отметить, в тексте действительно почти не упоминаются личностные качества и компетенции вне предметной сферы, которые бы являлись предикторами для ХЭД.

Далее, согласно уже Концепции дополнительного образования детей⁷ конкурентными преимуществами дополнительного образования являются:

- свободный личностный выбор деятельности, определяющее индивидуальное развитие человека;
- вариативность форм и содержания организации образовательного процесса;
- адаптивность к возникающим изменениям.

Также в Концепции говорится о том, что дополнительное образование должно создавать условия для развития рефлексии, возможностей самоактуализации, но не раскрывается подробно.

И в Рекомендациях же по организации образовательной и методической деятельности при реализации общеразвивающих программ в области искусств⁸ ничего не говорится об формировании личностных качеств учащихся или компетенциях, не связанных с предметными знаниями, умениями и навыками.

Так, в Рекомендациях сказано: «Реализация общеразвивающих программ в области искусств должна Способствовать: формированию у обучающихся эстетических взглядов, нравственных установок и потребности общения с духовными ценностями, произведениями искусства; воспитанию активного слушателя, зрителя, участника творческой Самодетельности. С этой целью содержание общеразвивающих программ в области Искусств должно основываться на реализации учебных предметов как в области художественно-творческой деятельности, так и в области историко-теоретических знаний об искусстве. ... Общеразвивающие программы в области искусств должны способствовать эстетическому воспитанию граждан, привлечению наибольшего количества детей к художественному образованию.»

⁷ Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р

⁸ Письмо Министерства культуры РФ от 21.11.2013 № 191-01-39/06-ГИ
<https://www.mkrf.ru/documents/352806/>

Тем самым, очевидно, что представление о качествах личности, которые бы составляли основу для художественно-творческой деятельности, и о психолого-педагогических условиях, которые бы способствовали формированию и развитию таких качеств, в нормативной базе отсутствует.

Исходя из этого, мы можем говорить о том, что среди иной практической значимости данного исследования наблюдается возможность создания, если не в рамках нормативно-правовых актов, то хотя бы методических рекомендаций по созданию таких психолого-педагогических условий в учреждениях дополнительного образования детей в сфере искусств, которые бы способствовали более качественной и успешной реализации отдельных положений ФЗ «Об образовании».

Также, поскольку общеразвивающие программы в области искусств разрабатываются и утверждаются образовательной организацией самостоятельно, то такие разработки могут быть применены и непосредственно в отдельных организациях.

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Методические рекомендации (извлечения)

Данные методические рекомендации предназначены для педагогов, методистов и руководства учреждений дополнительного художественного образования.

В сфере дополнительного художественного образования существуют известные противоречия, связанные с различными взглядами на сущность, педагогические цели и средства данного вида образования.

Под художественным образованием мы подразумеваем процесс обучения и включения индивида в художественную культурную деятельность и развития познавательных творческих позиций и эмоционально-ценностных отношений к искусству, к художественной деятельности. Институционально – это именно те учреждения, реализующие дополнительные предпрофессиональные образовательные программы в области искусств.

Ставя перед собой в качестве одной из педагогических целей развитие эмоционального интеллекта посредством художественной деятельности и выбирая в качестве базового подхода к психолого-педагогическим условиям подход передачи активного эстетического отношения к действительности, мы можем эффективно достичь данной цели.

<...>

Подход передачи опыта активного эстетического отношения к действительности основывается на представлении об устройстве (ипостаси) искусства как особая культура отношения ко всем явлениям жизни. С точки зрения содержания и ключевых целей обучения в таком подходе, необходимо задавать ученикам ту действительность, которую нужно художественно рассмотреть вместе идеологически-обусловленным контекстом интерпретации. Особая внутренняя деятельность здесь – это творческий процесс как психологический феномен, а создание произведения искусства – некий побочный продукт внутреннего процесса. Важным в данном подходе является идеологическое и нравственное формирование личности, её активной гражданской, эстетической позиции по отношению к действительности за счет выработки эстетических критериев отношения, художественного вкуса и создания культурного фона. Основной акт деятельности ученика – сам акт создания, воплощения чувственного образа в художественном материале. Позиция ученика: «Я – Мастер / Креативный автор» - целостность субъективной художественной реальности и

способ бытия человека в системе взаимоотношений с другими посредством искусства, свободно определившийся в пространстве мировой художественной культуры и истории. Реализуемая сторона художественного образования для такого подхода – это коммуникативно-эстетическая; преследуемый образовательный результат – мастерство или креативность; ключевые слова подхода – эстетическое отношение.

Передача опыта активного эстетического отношения к действительности реализуется с помощью выстраивания в образовательной среде следующих психолого-педагогических условий:

- 1) индивидуальный подход и учет возрастных особенностей обучающихся;
- 2) диалогический характер отношений и коммуникации с педагогом (принятие, поддержка, безоценочность) и в коллективе (со сверстниками);
- 3) коллективные форматы работы, совместные арт-проекты;
- 4) организация рефлексии и обратной связи;
- 5) включенность в социум и местное сообщество, участие семьи;
- 6) участие во внешних открытых мероприятиях (включенность в культурный контекст).

Содержательно реализация указанных психолого-педагогических условий подхода активного эстетического отношения к действительности подразумевает, в том числе:

- использование благоприятных возрастных предпосылок и особенностей развития учащихся;
- учет индивидуальных особенностей личности учеников;
- принятие, поддержка, безоценочность в принятии решений;
- такт, общение на равных, юмор,
- требовательность, но избегание острой и частой критики;
- поддержание социально-значимых отношений педагогов с учениками;
- специальные формы коммуникации по обсуждению подходящих формальных элементов и инструментов для решения задач (наличие особой художественной рефлексии);
- сотрудничество учеников при воплощении в материале художественных замыслов;
- обратная связь от педагогов;
- сотрудничество с семьей;
- создание тематических арт-объектов и локаций.

<...>

Вместе с тем, рекомендуется ввести в организации процедуру оценки и развития педагогов, включающую психологическую поддержку, в том числе в виде консультирования и тренингов. Основным видится составление достаточно четкого портрета педагога, включающего не только требования к образованию, профессиональной компетентности, но и личностные характеристики, необходимые для продуктивной работы с детьми и подростками в ключе подхода активного эстетического отношения к действительности.

Среди таких характеристик могут быть: высокий уровень эмоционального интеллекта, развитые коммуникативная компетентность, понимание принципов ненасильственного общения. Также это могут быть знания возрастной психологии и/или основных особенностей личности в периоды взросления, либо введение в организации мероприятиях, посвященных данным вопросам.

Целенаправленный и ответственный подбор кандидатов на должности педагогов и их поддержка позволят избежать ситуаций эмоционального выгорания педагогов, которые негативно отражаются на учениках и самом процессе образования.

<...>

Необходима информационная поддержка как самих учеников, так и их родителей о конкурсах, мероприятиях, возможностях для продолжения или дополнения обучения. Кроме того, следует проводить вступительные опросы и последующие мониторинги ожиданий от образовательного процесса как родителей, так и учеников, поскольку цели в данном треугольнике: «Учреждение ДХО – Ученик – Родитель» должны быть согласованы и достаточно четко определены.


<...>

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

 Ростовцева М.В.

« 05 » 07 2019 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Психолого-педагогические условия, влияющие на эмоциональный
интеллект обучающихся в дополнительном художественном образовании

37.04.01 Психология

37.04.01.02 Психология развития

Научный руководитель  доцент, канд. психол. наук М.А. Аникина

Выпускник  К.Р. Ширяева

Рецензент  директор ООО «Новая художественная
школа им. А. Поздеева» С.В. Тетерина

Красноярск 2019