



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ  
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)



**Факультет музыкально-художественного образования имени Джульетты  
Якубович**

**ФОРМУЛА**  **ТВОРЧЕСТВА**  
научно-практическая конференция

**ФОРМУЛА ТВОРЧЕСТВА:  
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ**  
Открытой научно-практической конференции

**28 апреля 2021 г.**

  
**КНИГА**  
Луганск  
2021

УДК [37.011.33 : 7]06)

ББК 85р

Ф79

**Рецензенты:**

- Зюзина Т.А.** – профессор кафедры культурологии ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», доктор педагогических наук, профессор.
- Цой И.Н.** – первый проректор ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», кандидат педагогических наук, доцент.
- Студеникина В.П.** – и.о. заведующего сектором аспирантуры, доцент кафедры документоведения и архивоведения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук.

**Ф79** **Формула творчества: теория и методика художественного образования :** матер. Открытой науч.-практ. конф. (г. Луганск, 28 апреля 2021 года) / Под ред. Л.П. Лабинцевой, Е.Н. Пономаревой. – Луганск : Книта, 2021. – 172 с.

Материалы Открытой научно-практической конференции «Формула творчества: теория и методика художественного образования» содержит научные статьи и тезисы ученых, деятелей искусства, педагогов, студентов магистратуры, посвященные актуальным проблемам и вопросам музыкального и художественного образования. Рассматриваются вопросы художественного творчества, перспективы развития современного педагогического образования, проблемы художественно-эстетического воспитания, интеграционные процессы в искусстве и образовательной сфере.

Сборник предназначен для педагогов, учителей школ, преподавателей учреждений дошкольного и дополнительного образования, студентов культурологических специальностей, всех, кто интересуется вопросами искусства, культуры и художественного образования.

*Рекомендовано к печати Научной комиссией Луганского государственного педагогического университета (протокол № 9 от 18 мая 2021 г.)*

© Коллектив авторов, 2021  
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
И МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

|   |    |
|---|----|
| <b>Антипова Н.А.</b> Слияние стилей в творчестве Мориса Бежара: «Ballet for life».....  | 4  |
| <b>Бавыка Т.В., Федорищева С.П.</b> Особенности вокального обучения будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки.....                               | 10 |
| <b>Бардакова И.А.</b> Творческое развитие младших школьников как научно-педагогическая проблема .....   | 13 |
| <b>Дебеляя Е.В.</b> Стимулы эстетического развития учащихся в ансамблевом музицировании как фактор развития творческой личности.....                                  | 16 |
| <b>Дудник Е.В.</b> Пение в студенческом хоре как средство формирования профессионально-значимых навыков будущего учителя музыки .....                                 | 22 |
| <b>Забуга Н.Г.</b> Педагогические условия формирования самоорганизации будущих учителей музыки.....   | 25 |
| <b>Карпенко О.Н.</b> Развитие навыков коллективного исполнительства младших школьников в ансамбле гитаристов.....   | 29 |
| <b>Кобзарь С.С.</b> Особенности формирования художественно-эстетических вкусов школьников в общеобразовательной школе.....  | 32 |
| <b>Коломойцев Ю.А.</b> Методика формирования социокультурной компетентности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки.....                       | 36 |
| <b>Кондратенко А.П.</b> Система дополнительного образования детей и взрослых как образовательная среда для творческой самореализации будущего педагога.....           | 43 |
| <b>Кондратюк И.И.</b> Роль хорового искусства в формировании профессиональных качеств будущего учителя музыки.....  | 43 |
| <b>Коханский О.В.</b> Формирование у старших дошкольников мотивации к пению в дошкольных образовательных учреждениях.....   | 46 |
| <b>Лабинцева Л.П.</b> Научные предпосылки становления и развития музыкально-педагогического образования на рубеже XX – XXI вв. ....                                   | 49 |
| <b>Левчишин А.М.</b> Творческая деятельность будущего учителя музыки.....   | 52 |
| <b>Ломакин Д.А.</b> Особенности эстетического воспитания младших школьников на уроках музыкального искусства.....   | 56 |
| <b>Островская Т.В.</b> Исполнительская интерпретация хорового произведения.....   | 60 |
| <b>Панухина И.С.</b> Музыкальная грамотность как компонент музыкальной культуры обучающихся.....  | 63 |
| <b>Петченко А.Ф., Петченко Л.В.</b> Подготовка музыкально-педагогических кадров на факультете музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович.....    | 67 |
| <b>Покровская И.А.</b> Критерии и уровни сформированности концертмейстерского мастерства студентов-пианистов.....   | 70 |
| <b>Пономарева Е.Н.</b> Историко-теоретические аспекты импровизации .....  | 74 |
| <b>Роман С.В.</b> Системный подход к усовершенствованию художественного и музыкального образования в контексте поликультурности и полихудожественного воспитания..... | 79 |
| <b>Сергиенко Ю.А.</b> Содержание и структура художественно-педагогической интерпретации музыкальных произведений.....   | 84 |
| <b>Слота Н.В.</b> Системно-синергетический подход в процессе подготовки к презентационной деятельности будущих учителей музыки.....                                   | 90 |
| <b>Стачинский В.И.</b> Способность создания музыкальной интерпретации как результат формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей:     | 94 |

|   |     |
|---|-----|
| постановка проблемы.....  | 99  |
| <b>Федорищева С.П.</b> Особенности формирования регистров в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки..... | 99  |
| <b>Харченко В.Г.</b> Особенности музыкально-исполнительского мышления студентов.....  | 104 |
| <b>Чистая Е.А.</b> Особенности преподавания композиции в детской музыкальной школе.....                                       | 108 |
|   | 112 |

## СЕКЦИЯ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Алехина Г.В.</b> Православные тенденции в творчестве русских художников.....   | 115 |
| <b>Бедоева Э.Х.</b> Формирование патриотической культуры у обучающейся молодежи средствами национального музея.....   | 120 |
| <b>Великохатская Е.В.</b> Коммуникативная культура в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования.....  | 122 |
| <b>Галюта И.В., Пономарева Е.Н.</b> Формирование коммуникативной культуры будущих учителей в системе средств массовой коммуникации как педагогическая проблема.....                       | 125 |
| <b>Гончаренко С.Б.</b> Современное состояние коммуникативно направленной речевой подготовки будущего специалиста.....   | 129 |
| <b>Горбулич Г.В.</b> Художественная культура личности как педагогическая проблема .....   | 132 |
| <b>Джигоева С.С.</b> Инновационный подход на уроках английского языка.....  | 135 |
| <b>Камынин В.Е.</b> Творческие способности как фактор формирования профессиональной компетентности у будущих мастеров боди-арта.....  | 138 |
| <b>Коночкина О.И.</b> Медиатехнологии в системе профессиональной подготовки педагога-культуролога.....  | 143 |
| <b>Кравченко С.М.</b> Роль мастер-классов в профессиональной подготовке обучающихся....   | 147 |
| <b>Обедникова Е.А.</b> Проблема формирования эстетической культуры студентов технических вузов.....   | 151 |
| <b>Пилавова-Слюсарева Л.Ш.</b> Информационные технологии в культуре и искусстве в современных условиях.....   | 153 |
| <b>Романова Л.А.</b> О проекте серии художественных марок клуба «Память поколений» Луганского художественного музея «История в лицах. творчество луганских художников-ветеранов ВОВ»..... | 156 |
| <b>Фалина Н.П.</b> Саморазвитие как современная педагогическая проблема .....   | 159 |
| <b>Хубежова И.З.</b> Патриотическое воспитание обучающейся молодежи средствами искусства.....   | 161 |
| <b>Цховребова Л.З.</b> Лекция с заранее запланированными ошибками как одна из форм контекстного обучения в подготовке будущих филологов.....  | 165 |
| <b>Чекушкина В.А.</b> Образование как метод повышения квалификации в системе эффективного образовательного процесса .....   | 169 |

**СЕКЦИЯ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И  
МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

УДК 793.3

*Антипова Наталья Александровна,  
кандидат искусствоведения, преподаватель  
ГБОУ ДО «Севастопольская музыкальная школа №1  
имени Н. А. Римского-Корсакова»,  
руководитель городской методической  
секции музыкально-теоретических дисциплин,  
(Республика Крым, г. Севастополь)  
natalenk65@mail.ru*

**СЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ МОРИСА БЕЖАРА:  
«BALLET FOR LIFE»**

«Я – лоскутное одеяло. Я весь – из маленьких кусочков, оторванных мною от всех, кого жизнь поставила на моём пути» [1, с.166]. Так говорил о себе хореограф Морис Бежар, но эти же слова можно адресовать и певцу Фредди Меркьюри.

Творчество Queen и фронтмена группы Фредди Меркьюри более полувека будоражит и покоряет сердца поклонников. Несмотря на то, что певца нет с нами почти 30 лет, ярчайший артистизм, потрясающая энергетика и магия его голоса по-прежнему заставляют слушать любимые мелодии, затаив дыхание или самозабвенно подпевая.

Всепоглощающий магнетизм личности, уникальный талант, помноженные на амбиции и экстравагантность, нашли бесконечное число отражений и в музыке Фредди Меркьюри, и в его художественных работах – будь то дизайнерские сценические костюмы и аксессуары, эскизы, портреты близких людей, любимых музыкантов, актёров и актрис, создание геральдического символа Queen или оформление очередного студийного альбома группы. А ещё невероятная щедрость, о которой вспоминают близкие Фредди, сногшибательный эпатаж и перипетии личной жизни, внешний блеск и душевные диссонансы. После его ухода подробности такого рода стали основой не только для глубоких статей, книг и эссе, но и для многочисленных публикаций «жёлтой прессы». Жизнь певца по-прежнему остаётся легендой. Легендой на все времена.

Фредди Меркьюри всегда интересовался «всем необычным и причудливым, его художественные вкусы были весьма эклектичны – от японских гравюр до Дали, дорафаэлевских живописцев и художников викторианской эпохи» [8, с.193]. Журналист Рик Скай писал: «Его музыкальные вкусы были разносторонними. Он любил многое – от Ареты Франклин, которая была его любимой певицей, до диско и классической музыки» [6].

По воспоминаниям актёра Уэйна Слипа, «Фредди был без ума от оперы и балета. Он здорово в них разбирался и мог говорить на эту тему часами. Обычно он демонстрировал какие-то из своих многочисленных записей, и мы долго спорили, кто лучший оперный певец и – кто может взять ноту выше. Фредди очень любил сопрано и сам обладал великолепным голосом. В балете ему более других нравилась Брайони Бринд (в то время – прима-балерина Лондонского театра Ковент-Гарден – прим. Н.А.), а из спектаклей – «Месяц в деревне» (балет Фредерика Аштона на музыку Ф. Шопена), а также «Лебединое озеро» и «Ромео и Джульетта» [6].

Его личность привлекала к себе внимание творческих людей самых разных профессий. Известнейший балетмейстер Морис Бежар сделал его одним из главных героев своего балета. Морис Бежар, как и Фредди Меркьюри, – потрясающий мастер парадоксов и сценических перевоплощений, не вписывающийся в мейнстрим. Певца и хореографа роднят

универсализм и синтетичность мышления, виртуозная игра, жонглирование различными стилями, парадоксальное сочетание несочетаемого на сцене. Это – красочный коллаж из музыки, хореографии, театра, оперы, кино, мюзик-холла, пантомимы, лаконичных фрагментов прозы, интимной исповеди.

По мнению журналиста Владимира Котыхова: «Бежар, подобно сказочному волшебнику, вырвал балет из академического плена, очистил его от пыли и позолоты веков, и обновленный, сексуальный, яростный танец марсельца Бежара стал символом двадцатого века» [3]. Он создал более 200 спектаклей. В его шоу принимали участие известнейшие танцовщики: Рудольф Нуриев, Михаил Барышников, Майя Плисецкая, Екатерина Максимова, Владимир Васильев, Хорхе Донн; а также актёры, певцы, художники, рок-музыканты, топ-модели. В фокусе его «культурного синкретизма» [5, с.143] оказались опера, классический балет и пластика Востока, индийская рага и пантомима, акробатика и кино.

Морис Бежар зачастую называл свою жизнь «путешествием в мир музыки». Действительно, в его спектаклях звучат сочинения Иоганна Себастьяна Баха и Жана-Батиста Люлли, Рихарда Вагнера и Фридерика Шопена, Джоаккино Россини и Мориса Равеля, Игоря Стравинского и Антона Веберна и многих других. В оформлении спектаклей Мориса Бежара участвовали Сальвадор Дали, Жан-Поль Готье, Джанни Версаче, который творил совместно с хореографом почти 15 лет и создал костюмы к 14 постановкам его труппы.

Круг тем и образов, выбираемых Морисом Бежаром, необычайно широк: это раздумья о смысле жизни, о добре и зле, поиски Бога и гармонии в окружающем мире и в микромире собственного «Я», могущественная сила любви и магия искусства. И всё же ярчайшими лейтмотивами его работ стала тема судьбы творческой личности, тема любви, жизни и смерти. «Мне нравится утверждать, – писал Мастер, – что у каждого из нас несколько дат рождения. Я знаю также, хотя заявляю об этом реже, что дат смерти тоже несколько. Я умер в семь лет в Марселе (когда умерла мать), я умер подле своего отца в автомобильной аварии, я умер совсем недавно, в одной из палат в лозаннской клинике» [4] (после ухода из жизни Хорхе Донна, – прим. Н.А.).

Вызывают особый интерес мысли Мориса Бежара, записанные им во время работы над спектаклем «Ballet for Life»: «Я не фантазёр и не провидец. Будущее создается сейчас, здесь, и чтобы подготовить его, нужно очень активно работать. Думаю, дело идёт к **слиянию стилей** (выделено мной, – Н.А.). Это открывает большие возможности, стимулирующие творчество. Во время работы над спектаклем, – продолжает Морис Бежар, – я нашёл небольшой домик в горах недалеко от Монтрё. Как раз в это время появился последний альбом Queen, который вышел уже после смерти Фредди. На его обложке я увидел точно такой же пейзаж, как тот, что наблюдал из своего дома в горах. Я страшно чувствителен к такого рода совпадениям. Я стал читать книги, написанные о Фредди, о его жизни. Я люблю группу Queen. К тому же Меркьюри умер в том же возрасте и в то же время, что и Хорхе Донн. Для меня это очень значимо. В этом балете звучит и музыка Моцарта, и у меня порой складывалось совершенно нереальное ощущение, словно Моцарт и Меркьюри играли фортепианные партии в четыре руки» [1, с. 225–226].

Именно этот замысел нашёл воплощение в «Ballet for Life». Он создан в память о двух блистательных фигурах XX в. В фокусе внимания Бежара оказываются музыкант Фредди Меркьюри – главный сценический персонаж спектакля, и Хорхе Донн – бессменный танцовщик труппы. Видео-коллаж его ролей – виртуозных сценических перевоплощений – предстаёт перед зрителями на фоне хита Queen I Want to Break Free в финальных номерах балета.

По официальной версии они стали жертвами СПИДа и умерли в возрасте 45 лет, с разницей в один год (Фредди Меркьюри – 24.11.1991, Хорхе Донн – 22.11.1992, – прим. Н.А.). Впрочем, по словам Мориса Бежара, балет посвящён всем, кто рано ушёл из жизни. Его премьера прошла 17 января 1997 г. в присутствии приглашенных музыкантов группы

Queen – Джона Дикона, Брайана Мэя и Роджера Тейлора, а также Элтона Джона. В музыкальной драматургии балета использована 21 композиция, 16 из них – это музыка Queen, 5 – Моцарта. (Подробнее о балете см. <https://bowiepages.wordpress.com/2018/12/13/le-presbytere-ballet-for-life-by-maurice-bejart-1997/>).

«It's a Beautiful Day» открывает спектакль. Эта композиция обрамляет альбом 1995 г., устремляясь в его фантастическом финале в инструментал 13-го трека – гитарное соло Брайана Мэя, которое длится 22 минуты 32 секунды. Примечательно, что финальный трек альбома под названием «13» представляет собой гитарное соло на закольцованном звучании начального аккорда первой песни. «It's a Beautiful Day» в художественной концепции балета ассоциируется с началом бытия, таинством рождения, рассветом жизни. Среди множества фигур и человеческих судеб, как мы увидим чуть позже, находится и Фредди Меркьюри. Судьбой ему уготован свой собственный путь.

Естественно следуют друг за другом композиции Time из сольного проекта Фредди Меркьюри и «Let Me Live» из альбома «Made in Heaven» (1995). «Time» написана в 1985 г. для одноимённого мюзикла. Его соавтор – Дэйв Кларк – вспоминал: «Фредди мог работать с шести утра до шести вечера. Даже в студии он пел так, как будто перед ним многотысячная аудитория» [6].

За внешней статикой сценографии ощущается невероятная энергетика, исходящая от танцоров труппы. Кажется, что персонажи спектакля постепенно набирают силы, обретают знания и опыт, познают себя и мир. Одновременно посредством рисунка танца Морис Бежар, как и Фредди Меркьюри в своей песне, напоминает о скоротечности жизни, о непрерывной необходимости воплощения и реализации своих самых безумных, порой авантюрных замыслов и амбиций, ведь время стремительно движется вперёд, время никого не ждёт.

«Time Waits for Nobody. Time Waits for No One». Первое гитарное соло Брайана Мэя (в композиции балета их несколько), в сочетании с красочными всплесками света предшествует сольному появлению главного персонажа – Фредди Меркьюри. Сама идея театра в театре не нова, но зрители в очередной раз оказываются в плену магии Бежара, словно повернувшего время вспять, становясь свидетелями восхождения певца на рок-олимп. В руке танцора, исполняющего роль Меркьюри (Грегор Мещгер), появляется микрофон, который он получает от странного персонажа в чёрном, партию которого исполняет Жиль Роман. Каждый раз этот персонаж появляется если не как Смерть или Судьба, то как верный исполнитель её воли. А микрофон становится единственным спутником Фредди, продолжением его личного и творческого «Я» на протяжении всего представления. Вплоть до того мгновения, когда в финале балета персонаж в чёрном не отнимет микрофон, не вырвет его из рук музыканта навсегда.

Следующая композиция – «Heaven for Everyone» – написана Роджером Тейлором и входит в альбом «Made in Heaven». Меркьюри успел напеть в студии лишь один куплет и припев, который обрамляет композицию. Остальные куплеты в альбоме исполнили Роджер Тейлор и Брайан Мэй. Звукорежиссёр и участники Queen совершили в студии очередное волшебство, отчего композиция кажется цельной и полностью завершённой по замыслу. В сценографии Мориса Бежара перед лицом смерти равны абсолютно все, ангелы сопровождают усопших в лучшие миры.

«I Was Born to Love You» – хит, который впервые появился в сольном диске Меркьюри 1985 г., а спустя 10 лет в новой аранжировке совершенно иначе прозвучал в альбоме группы Queen. Фредди в одном из интервью сказал: «Как у большинства людей, моя душа, подобно медали, имеет две стороны. Одну – светлую, другую – тёмную». Однако, по словам Дэйва Кларка, «Фредди Меркьюри был полной противоположностью своего сценического имиджа. Есть старая история о клоуне, который всех веселит, когда он на сцене, но его жизнь исполнена печали. Имидж его часто был обманчив» [2].

В постановке Мориса Бежара Смерть принимает личину невесты (Мерседес

Виллануэва), одетой в роскошное свадебное платье от Версаче. Напротив, душа Фредди – в тёмных одеждах (Кэти Брэдней) – буквально транслирует текст песни посредством экспрессии танца, впитавшего классическую и современную хореографию. Это стремление жить, творить, любить. Поединок между светлым и тёмным началом, между жизнью и смертью не остаётся без внимания странного персонажа в чёрном (Жиль Роман). Градус зрелищности этого номера зашкаливает: ангел широко шагает по сцене на котурнах, в которые вмонтированы мониторы. Трансляция сценических образов Фредди, стремительно сменяющих друг друга, словно в калейдоскопе, создаёт эффект присутствия певца на сцене во множестве разнохарактерных амплуа.

Переход к квартету из оперы «*Così fan tutte*» Моцарта кажется вполне органичным и естественным в ходе спектакля. Зная любовь Фредди Меркьюри к вокалу в его любом жанровом проявлении, в первую очередь мы вспоминаем о фантастическом дуэте певца с Монсеррат Кабалье. Несмотря на то, что в спектакле отсутствует голос испанской дивы Фредди и звучит музыка Моцарта, а не Верди (заметим, что Меркьюри впервые услышал Монсеррат Кабалье в лондонском театре Ковент-Гарден в опере Верди «Бал-маскарад»), вспоминаются слова певца: «Я обожаю музыку. А Монсеррат – её воплощение». В свою очередь, и Монсеррат Кабалье была очарована талантом певца: «Нас объединила любовь к музыке. Фредди любил разную музыку, но особенно – оперу. Я думаю, он хотел привить любовь к опере многим молодым людям, его поклонникам. У нас были очень интересные импровизации – он играл на пианино, а я пела. Я хотела, чтобы он попробовал петь оперные партии, ведь у него был великолепный голос (от природы – баритон – прим. Н.А.). Пару раз мне удалось его уговорить» [6].

В балете знаменитый хит Queen – «*A Kind of Magic*» – оказывается мостиком между двумя партитурами Моцарта: квартетом из оперы «*Così fan tutte*» и инструментальным фрагментом к драме «Тамос» Тобиаса фон Геблера. В драматургии номера преобладает калейдоскопичность ассоциаций: сначала вы словно ощущаете себя зрителем на показе высокой моды Джанни Версаче, затем – внезапно телепортируетесь в балетный класс, где творческим процессом руководит Жиль Роман. Ещё одно его сиюминутное перевоплощение – и перед зрителями не хореограф из «*A Kind of Magic*», а демоническая фигура персонажа в чёрном. Танцуя под музыку Моцарта к драме «Тамос», Жиль Роман источает мощнейшую энергетику, втягивая в орбиту собственного магнетизма всё внимание публики. Его завораживающая жестикуляция, головокружительные прыжки и вращения создают неповторимый образ. Блестящая техника танцора и классическая лексика балетных па оказываются неразрывно связанными с танцевальной стилистикой Мориса Бежара.

Невероятного эффекта присутствия Фредди Меркьюри в зале Морис Бежар добивается, используя мощную симфонию света и голос певца с легендарными распевками (запись на стадионе Уэмбли 12.07.1986). Сцена пуста, но потоки света реагируют на малейшие нюансы и вибрации голоса Фредди Меркьюри, его дыхание. Зрители становятся участниками звукового и светового шоу. Они подхватывают мелодию, которую поёт в унисон весь стадион. Воедино сливаются прошлое и настоящее, голосу Меркьюри вторит многотысячный хор фанатов – и в записи (на стадионе Уэмбли), и в зале. Так Жизнь побеждает смерть. Этот номер Мориса Бежара словно иллюстрирует слова певца: «Музыка – единственная вещь, благодаря которой я ощущаю себя полноценным. Мой музыкальный талант для меня словно щит. С ним я могу противостоять чему угодно. Это как вечный бой, и я не возражаю, пока выигрываю и пока мне хоть что-то удастся. Это у меня в крови. Единственное, что я умею делать, – это писать музыку и выступать» [7, с. 234]. Именно поэтому Морис Бежар остановил свой выбор, в основном, на концертных, а не на студийных выступлениях Фредди Меркьюри. Он старался сохранить невероятную энергетику, которую излучал певец на сцене.

«*It's a Beautiful Day*» и «*The Show Must Go On*» обрамляют спектакль, образуя

образно-семантическую арку и отсылая к идее цикличности жизни. «It's a Beautiful Day» – начало, «The Show Must Go On» – это продолжение жизни. Жизнь, победившая смерть. В свою очередь, музыка Моцарта, ассоциируясь с идеей вечно прекрасного, надвременного, нетленного искусства, вплетается в канву всего спектакля и органично сосуществует с композициями Queen. Под музыку Queen и Моцарта художественная концепция балета воспринимается как философская притча о Жизни и Смерти. Одновременно завеса тайны жизни Фредди Меркьюри и Хорхе Донна остаётся лишь слегка приоткрытой, оставляя зрителю возможность бесконечного переосмысления сюжетных коллизий.

В заключении несколько слов о костюмах Джанни Версаче, созданных для постановки Мориса Бежара. Многие из них воссоздают в памяти сценические наряды Фредди Меркьюри, смоделированные им самим: комбинезоны, облегающие трико, одним словом, – богемный мир моды Кенсингтона и Лондона 1970–1980-х гг. Стилевая атрибутика андеграунда, которая эпатировала и поражала воображение публики в это историческое время, в трактовке Версаче просматривается в контрасте цветовых сочетаний. С одной стороны, высвечивается пристрастие модельера к графичности белого и чёрного цветов, с другой – обилие ярких, красочных цветовых пятен создаёт праздничный, почти карнавальное впечатление. И, конечно, бесподобные батики в «Bohemian Rhapsody», которые тончайшим облаком, окутывают Фредди и остальных танцоров, а в финальной композиции – «The Show Must Go On» – превращаются в погребальные саваны. Сакральная геометрия триады – рождение – жизнь – смерть – оказывается озвученной музыкой Queen.

Итак, «Ballet for Life» Мориса Бежара представляется материализованной, ожившей мечтой Фредди Меркьюри. Это шоу, экстравагантное театральное действие с невероятными спецэффектами, феерией красок Джанни Версаче, причудливыми метаморфозами театра теней, виртуозными рисунками танца Жиля Романа и артистов труппы, мощной симфонией электронного света Клемана Кераля (технический директор). И, конечно, вечно живой и прекрасной музыкой Queen и Моцарта. Это гимн жизни, музыке, творчеству. Как это не парадоксально, но слова Фредди Меркьюри о том, что «балет, как и опера, может найти интересные точки соприкосновения с роком и открыть новые горизонты для творчества» [6], оказались пророческими в «Ballet for Life» Мориса Бежара.

#### **Литература:**

1. Бежар М. Мгновение в жизни другого. В чьей жизни? / Пер. с франц. Л. Зониной, М. Зониной. – М. : Союзтеатр, 1989. – 240 с.
2. Кларк Д. Король Меркьюри – Bohemian Rhapsody [Электронный ресурс]. – Режим доступа : // <http://bulsarafun.diary.ru/?tag=732679&from=60> (Дата обращения 13.04.2021).
3. Котыхов В. Кипящая кастрюля танца. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.mk.ru/old/article/2002/01/16/172212-kipyaschaya-kastryulya-tantsa.html> (Дата обращения 16.01.2021).
4. Котыхов В. Что знаменитая балерина Спесивцева искала в морге? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.mk.ru/editions/daily/article/1998/10/23/130360-chto-znamenitaya-balerina-spesivtseva-iskala-v-morge.html](http://www.mk.ru/editions/daily/article/1998/10/23/130360-chto-znamenitaya-balerina-spesivtseva-iskala-v-morge.html) (Дата обращения 10.03.2021).
5. Пастори Ж.-П. Морис Бежар. Вселенная хореографа / пер. с фр. И. Стафф / Ж.-П. Пастори. – М. : Паулсен, 2018. – 176 с.
6. Скай Р. Фредди Меркьюри. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fedy-diary.ru/Gold/books-r/mercury.htm> (дата обращения 11.04.2021).
7. Фредди Меркьюри: Жизнь его словами / сост. Г. Брукс, С. Лаптон; пер. с англ. Д. Шрёдера / Ф. Меркьюри. – Екатеринбург : У-Фактория ; М. : АСТ МОСКВА, 2008. – 256 с.
8. Фристоун П. Фредди Меркьюри. Show Must Go On / П. Фристоун. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 352 с.

УДК 378.016:784.9

**Бавыка Татьяна Васильевна,**  
аспирант 2 года обучения, заочной формы обучения  
направления подготовки  
44.06.01 «Образование и педагогические науки»  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
tanya.bavyka@mail.ru

**Федорищева Светлана Павловна,**  
и.о. заведующего кафедрой  
профессионального мастерства,  
дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
fedorisvetlana@yandex.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Содержание вокально-методической подготовки будущего учителя музыки направлено на формирование знаний о закономерностях и технике профессионального певческого голосообразования. Будущий учитель музыки должен обладать определенной вокальной культурой, основанной на эстрадной манере исполнения.

В современной научной литературе широко акцентируется внимание на формулировке требований специалистов к голосу учителя музыки и его профессиональной вокальной подготовке. «В задачу учителя музыки входит не просто хорошо петь, – утверждает И.А. Крюкова – но петь так красиво, чтобы его голос нравился детям». Это предполагает овладение учителем техникой управления собственным голосом, натренированность и выносливость голосового аппарата [1].

Из практики известно, что голосовые нагрузки учителя музыки значительно превышают средние голосовые возможности учителя по любому другому предмету в школе. Поэтому он должен профессионально пользоваться своим голосом.

Под «профессиональным владением голосом» следует понимать то подвижное, свободное переключение голосового аппарата учителя, которое возникает у него на уроке музыки. Например, непринужденный переход с певческого языка на разговорный, с пения исполнительского на пение «педагогическое» – показ, копирование, фальцетное звучание, динамическое преувеличение и тому подобное. Без умения свободного и природного пользования собственным голосом, которым не только объясняется учебный материал ученикам, но и ярко и образно демонстрируются вокальные произведения, не может быть высокопрофессионального преподавателя музыки в общеобразовательной школе [2].

На уроке музыки даже грамотно выполненный аккомпанемент не может подменить неудовлетворительное звучание голоса учителя, завуалировать его нечистую интонацию, плохое голосоведение, непрофессиональное звукоизвлечение, нечеткую дикцию, артикуляцию, фразировку и прочее.

Следует отметить, что, рассматривая профессиональную подготовку учителя музыки, от общих системных и социологических аспектов изучения этой проблемы и заканчивая анализом отдельных ее элементов, специалисты выражают обеспокоенность существующим на сегодняшний день состоянием имеющихся исходных голосовых данных учителей музыки и уровнем их вокальной подготовки в целом, также техники голосообразования, а также перспективами и последствиями этого состояния для музыкальной и общей культуры нации, в целом.

Проблемы профессиональной вокальной подготовки будущих учителей музыки во многом совпадают с проблемами вокально-хоровой работы с детьми. В ряде публикаций, исследуя эти вопросы, ученые З.И. Аникеева, Л.А. Венгрус, А.А. Датский, С.Е. Комяков, Х.Д. Краулис, А.И. Лукишко и др. указывают на длительность и сложность формирования певческого голосообразования и техники голосообразования.

Анализ состояния вокального обучения студентов в высших педагогических заведениях образования позволяет выявить актуальные проблемы, которые требуют решения. Среди них: недостаточная готовность студентов к вокальному педагогическому творчеству в связи с отсутствием у многих из них певческого тона; отсутствие теоретического обоснования техники певческого голосообразования и эстетики пения в учебном процессе подготовки будущих учителей музыки; отсутствие методики введения начального координационно-тренировочного этапа развития певческого голоса и вокальных навыков у студентов, не имеющих довузовской вокальной подготовки [6].

Требования профессиональной культуры современного вокального исполнительства требуют раскрытия перед студентами эстрадного вокального искусства. Становление культуры вокального исполнительства связано с необходимостью осознания студентами соотношения стационарных и переходных процессов работы дыхания, гортани и ротоглоточного аппарата в пении. Поэтому вокальное обучение студентов должно вестись по двум направлениям: усвоение техники голосообразования и формирование эстетики эстрадного пения.

Следует отметить, что причиной слабости голосовых данных некоторых студентов является неразвитость у них мышечного аппарата гортани и дыхания, которые в перспективе не позволяют безболезненно выдерживать профессиональные языковые и певческие голосовые нагрузки. Решение координационных и тренировочных задач начального этапа обучения является фактором, который сохраняет голосовое здоровье учителя музыки [3].

В голосовом аппарате человека, имеющего правильное певческое звукообразование, отсутствует определенное органическое свойство, которое чем-то отличает его голосовой аппарат от любого другого здорового человека, не имеющего певческого звукообразования. Не существует определенных принципиальных запретов и ограничений формирования новой функциональной системы, новой координации действий органов, которые образуют голосовой аппарат, и специальной координации, которая выдает новый результат – певческое звукообразование.

Важным компонентом учебного процесса является самостоятельная внеаудиторная работа студента, которая рассматривается редко в вокальной педагогике. Это объясняется сложностью самоконтроля вокалиста, отсутствием в теории представлений о возможности алгоритмизации вокального обучения.

Как начальный этап работы, на котором формируется принципиально новая певческая координация, «координационно-тренировочный этап» направлен на выработку новых умений, которые превращаются при помощи систематической тренировки в певческие навыки, осваивается техника голосообразования и технология эстетики пения.

Содержание понятия «технология эстетики пения» включает сумму показателей (признаков), характеризующих пение через соотношение стационарных и переходных процессов работы дыхания, гортани, ротоглоточного рупора в сравнении с бытовым.

Как правило, в вокально-педагогической практике в большинстве случаев преподаватель и студент имеют голоса одного типа. Даже во время обучения певца (мужчины) у преподавателя женщины и наоборот, певицы у преподавателя мужчины есть общепринятый в вокальной практике художественно полноценный показ того или иного упражнения педагогом без учета пола и типа голоса ученика [1].

Преподаватель в любом случае использует свою привычную технику голосообразования, а ученик, опираясь на собственные слуховые впечатления и

определенную технику, уже сам должен перенести предложенный прием или нужный тембр на собственный голос с учетом своих особенностей.

Работая в школе, учитель музыки, за исключением собственного исполнения произведений для слушания детьми, обязан в своем голосовом показе при вокально-хоровой работе учитывать особенности детского голоса и детского восприятия. Поэтому требования к голосовой технике учителя музыки в пении и речи приобретают особое значение при проекции проблемы на будущее, поскольку от тех, кто демонстрирует детям самые первые представления о живом пении зависит формирование их вокально-музыкальной и слушательской культуры.

Развитие голоса находится в тесной зависимости от того, какой «слуховой эталон» заложен у человека с детства. Этот слуховой эталон на основе инстинктивной подражательной способности, которая присуща человеку, направляет формирование его речи и пения. Именно слух ребенка, как указано в работе Л.Б. Дмитриева «Основы вокальной методики», можно назвать тем ориентиром, к которому он добавляет свои собственные звуки и не удовлетворяется ими до тех пор, пока эталон и озвученное им не станут тождественными [2].

Проблема «слуховой мерки» или эталона разговорного и певческого голоса с распространением технических средств информации еще больше обостряется. За последние годы в средствах массовой информации исчез цех дикторов-профессионалов с обработанными голосами и высокой речевой техникой. Их заменили журналисты-комментаторы радио и телеведущие с голосами и речью не только далекими от эталона, но и от обычной нормы здоровья. Так, популярная современная музыкальная культура предлагает молодые голоса эпатазирующего тембра, экстремальных техник голосообразования. Поэтому в задачу преподавателя музыки входит не только обучать и воспитывать подрастающее поколение на образцах красивой содержательной музыки, но и противостоять негативным с физиологической и эстетической точек зрения слуховым представлениям, которые активно формируются современной коммерческой культурой.

В процессе обучения пению у ребенка возникает новое представление о характере того звука, который он должен воссоздать на основе полученных им восприятий (например, показ учителя, прослушивание музыки). К усвоению мелодической последовательности звуков позже присоединяется и восприятие тембра. Формирование предварительного представления о звуке, который нужно спеть, считается необходимым условием для его точного воспроизведения в нужном тембре. Поэтому учитель музыки общеобразовательной школы должен профессионально владеть собственным голосом, владеть техникой голосообразования. На уроке музыки ученик должен подражать не тембру голоса учителя, а его технике голосообразования в целом [2].

Таким образом, тип модели специалиста в аспекте певческого голосообразования, особенности голосовых данных студентов и учет специфических ситуаций обучения пению и профессиональной голосовой деятельности, требует необходимости особого подхода к вокальному обучению будущих учителей музыки.

### **Литература**

1. Вопросы вокальной педагогики : Сб. статей. / Сост. А. Яковлева. – Вып.7. – М. : Музыка, 2014. – 214 с.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2008. – 675 с.
3. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. – Серия «Мир медицины» / В.В. Емельянов. – СПб. : Издательство «Лань», 2015. – 192 с.
4. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. – М. : Музыка, 2002. – 496 с.

5. Юшманов В.И. О принципах профессиональной подготовки вокалистов в классе сольного пения консерватории (на материале исследования работы профессоров Ленинградской консерватории Е.Г. Ольховского, И.И. Плешакова и В.М. Луканина): автореф. дис. ... на соискание учен. степ. канд. искусствоведения : 17.00.02 / Виктор Иванович Юшманов. – Л., 1986. – 24 с.

6. Яковлев А.В. Физиологические закономерности певческой атаки. Тренировочные упражнения для вокалистов / А.В. Яковлев – М. : Музыка, 2011. – 64 с.

УДК 373. 3. 016 : 78

**Бардакова Инна Александровна,**  
магистрант 2 курса направления подготовки  
Педагогическое образование,  
программа магистратуры «Музыкальное образование»  
inna.bardakova.97@mail.ru  
Научный руководитель: **Лабинцева Лариса Павловна,**  
и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
larissa.labintseva@mail.ru

### **ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Развитие творческой активности подрастающего поколения относится к числу важнейших задач современной образовательной теории и практики, поскольку все современные сферы духовного и материального производства требуют не просто компетентных, а творчески развитых специалистов, что актуализирует проблему творческого развития личности. Очевидно, что социальный заказ общества ориентирует педагогику на развитие каждого ребенка как субъекта собственной жизни, как человека, способного к самостоятельной творческой деятельности.

Проблема творческого развития всегда была интересной для исследования различными областями науки – философией (работы К.А. Абульхановой-Славской, Ю.Б. Борева, М.С. Кагана, В.Д. Шадрикова и др.), психофизиологией (М.А. Блинова), психологией (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.И. Петрушин, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов и др.), педагогией (Н.А. Ветлугина, Л.Г. Дмитриева, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, К. Орф, К.Д. Ушинский и др.).

Фундаментальное изучение феномена творчества связано с именами Д.Б. Богоявленской, А.М. Леонтьева, А.М. Матюшкина, Л.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, О.К. Тихомирова, П.М. Якобсона и других отечественных психологов. Так, Л.С. Выготский отмечает, что творческой можно назвать такую деятельность человека, в процессе которой создается нечто новое: все равно – будет ли это созданная в процессе творческой деятельности какая-нибудь вещь внешнего мира, или построение ума, или чувство, живущее и обнаруживающееся только в самом человеке [3, с. 126].

В современной психологической науке не существует однозначной интерпретации понятия «творчество». Все определения этого понятия условно разделяются на четыре группы, каждая из которых отражает специфику исследовательского подхода к пониманию творческой деятельности: 1) творчество, как высшее проявление активности человеческой деятельности; 2) творчество, как целенаправленная преобразующая деятельность по разрешению противоречий; 3) творчество, как способ самоутверждения, самовыражения,

самореализации; 4) творчество, как целенаправленная деятельность по созиданию новых, общественно значимых ценностей [2, с. 208]. Так, например, Н.С. Лейтес указывает, что расположенность к творчеству является высшим проявлением активности человека. Творчеству благоприятствуют такие качества, как наблюдательность, легкость в комбинировании хранящейся в памяти информации, готовность к волевому напряжению и многие другие психологические характеристики. Творчество, по мнению Н.С. Лейтеса, представляет собой совершенно особый склад ума, поскольку творчество и интеллект нельзя «оторвать» друг от друга. Общеизвестным также является тот факт, что многие творцы, оставившие глубокий след в науке и культуре, обладали высоким уровнем интеллекта [5, с. 29].

Творчество понимается как специфический вид продуктивной неадаптивной активности, приводящей к созданию нового за счет преобразования прошлого опыта субъекта. Так, по мнению Дж. Гилфорда, способность к творчеству многомерна и включает в себя способность рисковать, дивергентное мышление, такие качества, как гибкость и быстрота мышления, богатое воображение, восприятие неоднозначных вещей, высокие эстетические ценности и развитую интуицию [5, с. 31].

Ученый выделяет четыре основных параметра креативности (творчество как характеристика личности): 1) оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы; 2) семантическая гибкость – способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования; 3) образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования; 4) семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации [Там же].

В свою очередь, Л.Б. Ермолаева-Томина, обобщая опыт зарубежных исследователей творчества, определяет *творчество* как совокупность разнообразных способностей, каждая из которых может быть представлена в той или иной степени у той или иной индивидуальности, и выделяет следующие признаки творчества как личностной характеристики: 1) открытость опыту – чувствительность к новым проблемам; 2) широта категоризации – отдаленность ассоциаций, широта ассоциативного ряда; 3) беглость мышления – способность переходить достаточно быстро от одной категории к другой, от одного способа решения к другому; 4) оригинальность мышления – самостоятельность, необычность, остроумность решения [8, с. 28].

От творчества гениев человечества, создающих бесценные открытия, принято отличать детское творчество, которое рассматривается как занятие в форме игры, в процессе которой создается новый вид продукта (работы Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготского, Н.С. Лейтеса, З.А. Новлянской, Ж. Пиаже, А. И. Савенкова, Д. Фельдмана и др.).

В психологии считается, что творчество представляет собой общественную ценность и направлено на создание новой продукции [7, с. 188]. Однако детское творчество не полностью соответствует этому определению, поскольку создание новой продукции не является определяющим для детской творческой деятельности. Также любое творчество имеет различную общественную ценность, поскольку очевидны различные уровни, масштабы, результаты творчества у разных авторов. Тем не менее, с точки зрения личностного развития, творческая деятельность оценивается достаточно высоко: «Человек, испытавший радость творчества, по мнению Б.В. Асафьева, даже в самой минимальной степени, углубляет свой жизненный опыт и становится иным по психическому складу» [Цит. по: 9, с. 255].

Способность к творчеству, являясь уникальной особенностью ребенка, заключается не только в использовании действительности в качестве предмета творчества, но и в ее видоизменении. Творческая деятельность помогает увидеть ребенку вещь с новой стороны,

учит быть оригинальным и свободным от стереотипов мышления. В этой связи Л.С. Выготский отмечает: «Если так понимать творчество, то легко заметить, что творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве. Один из очень важных вопросов детской психологии и педагогики – это вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка. Уже в самом раннем возрасте мы находим у детей творческие процессы, которые лучше всего выражаются в играх детей» [2, с. 106]. В творчестве детей, будь-то, диагностическая работа или развивающая деятельность, если оно проводится в форме игры, то более эффективным считается результат.

В многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных психологов отмечается, что дошкольный и младший школьный возраст является сенситивным периодом для творческого развития. Так, например, исследуя психические новообразования дошкольного возраста, Э.А. Голубева отмечает, что «творческие способности являются скорее особенностью психического развития детей дошкольного возраста, нежели их индивидуальной характеристикой» [4, с. 246]. В процессе детской творческой деятельности открываются новые стороны детских способностей, развивается внимание, логика, воображение, моторика рук.

Н.А. Ветлугина считает правомерным распространять понятие творчества на исследование деятельности ребенка, ограничив его словом «детское», и отметив достаточную условность его применения. Ученая рассматривает детское творчество как в связи со зрелым искусством, так и в качестве педагогически обусловленного явления [1, с. 68]. Не каждую детскую «продукцию», по мнению Н.А. Ветлугиной, можно считать творчеством. Поэтому ученая выделяет три группы показателей, по которым можно классифицировать ту или иную детскую творческую продукцию:

1) показатели, характеризующие отношение детей к творчеству, – увлеченность, способность «войти» в воображаемые обстоятельства и условные ситуации, искренность переживаний (на этой основе хорошо развиваются художественные способности);

2) показатели, характеризующие качество способов творческих действий детей, – быстрота реакции, находчивость в процессе решения новых задач, использование различных вариантов, комбинирование знакомых элементов в новые сочетания, оригинальность способов действий;

3) показатели качества творческой продукции – отбор детьми характерных черт жизненных явлений, персонажей, предметов и их отражение в рисунке, музыкальной игре, драматизации, в словесном, песенном и танцевальном творчестве, поиски художественных средств, удачно выражающих личное отношение детей и передающих замысел [1].

Анализ исследований, посвященных проблемам детского творчества, позволяет сформулировать понятие детского творчества. *Детское творчество* мы понимаем, как создание субъективно нового (значимого, прежде всего, для ребенка) продукта (рисунок, лепка, песня, сказка, танцевальная зарисовка и др.); создание разных вариантов художественных образов на основе ранее известных; применение усвоенных ранее способов изображения или средств художественной выразительности в новой ситуации; проявление инициативы. Подчеркнем, что *создание ребенком субъективно нового творческого продукта представляет значимость, прежде всего, для развития самого ребенка.*

Подводя итог, отметим, что всеми исследователями в области творческого развития детей признается тот факт, что дети, обладающие творческими способностями, имеют более устойчивую психику, они более общительны и коммуникабельны. Поэтому рекомендуется уделять особое внимание творческому развитию детей в условиях образовательного процесса, стимулируя творческую увлеченность, создание творческого продукта и развитие творческих способностей детей.

**Литература:**

1. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / под ред. Н.А. Ветлугиной, А.В. Кенеман. – 2-е изд. – М. : Владос, 2007. – 148 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском развитии / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 2007. – 296 с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 2006. – 328 с.
4. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна : «Феникс», 2005. – 512 с.
5. Колесов Д.В. О психологии творчества / Д.В. Колесов // Психологический журнал. – 2005. – № 6. – С. 26–35.
6. Кульпина Д.С. Педагогические условия развития креативности у младших школьников в процессе общего музыкального образования : автореф.... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Кульпина Дарья Семеновна; ФГБОУ ВПО «Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева». – Чебоксары, 2012. – 24 с.
7. Комарова Т.С. Дети в мире творчества / Т.С. Комарова – М. : Астрель, 2005. – 126 с.
8. Ломпшер И. Развитие способностей / И. Ломпшер, Р. Гулаш // Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе. – М. : Эксмо, 2001. – С. 22–34.
9. Юдина Е.И. Первые уроки музыки и творчества / Е.И. Юдина. – М. : «Аквариум ЛТД», 1999. – 272 с.

УДК 37.01

*Дебелая Елена Владимировна,  
аспирант 1 года обучения направления подготовки  
44.06.01 «Образование и педагогические науки»  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
заведующая оркестровым отделом  
КУДО «Школа искусств №3 г. Донецка»  
elenayatashova@mail.ru*

**СТИМУЛЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В АНСАМБЛЕВОМ МУЗИЦИРОВАНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ**

Развитие современной системы образования побуждает к поиску и внедрению новых педагогических подходов, которые бы отвечали развитию личности, способствовали раскрытию ее моральных, духовных и умственных способностей. Из этого следует, что невозможно переоценить значение музыкального искусства в музыкально-эстетическом воспитании подрастающего поколения.

В нашем обществе наука, как и все создаваемое человеком, гуманистична, а человечность науки – не только в практическом значении знаний и самого изучаемого, но и в ее эстетической ценности. Говорить о красоте изучаемого, о красоте науки учитель обязан в такой же мере, как об их пользе. Только тогда приводятся в действие все резервы интеллектуального совершенствования учащегося самим содержанием учебного материала.

Гармоничный человек эмоционально чуток, восприимчив, он способен чувствовать прекрасное и наслаждаться удивительным миром искусства. Огромную роль в эмоциональном развитии играет музыка.

Музыка, возникнув в глубокой древности, имеет один язык, который является понятным для всех национальностей мира. Музыкальное искусство прошло большой путь

своего становления и развития, отражая уровень эмоционально-эстетического состояния общества [5, с. 34].

Среди ряда исследователей, анализирующих вопросы музыкально-эстетического воспитания в плане теоретического, методологического обоснования взаимосвязи музыкально-эстетического развития с общеэстетическим и общекультурным, можно отметить Б.В. Асафьева, О.А. Апраксину, Н.А. Ветлугину, А.Н. Сохора, Г.Л. Головинского, М.Л. Князеву, Е.А. Бодину и др.

Задача музыкально-эстетического развития: формирование музыкального вкуса и эмоционального отношения к музыке. Такая работа должна присутствовать с раннего детства в жизни каждого человека. Не случайно с древних времен любая педагогическая система не мыслилась без изучения музыки, рисования, танцев, иностранных языков, а зачастую эти дисциплины считались ведущими [2].

В античной философии определено влияние на духовное развитие личности с помощью ритма, лада, мелодии. В эстетических взглядах того времени особое внимание придается музыке, влияющей на развитие духовной личности. Развитию гармонично развитой личности уделяли большое внимание в эпоху Возрождения, и это направление не утратило своей актуальности и в наше время. Музыка уже не была подчинена морали и математике, в ней видели искусство, которое содержит эстетическое и эмоциональное начало [5, с. 35]. Американские ученые считают и сегодня, что музыка развивает интеллект и познавательные способности.

Из этого следует, что культура является наследством предыдущих поколений (все художественные ценности, в том числе, и музыка).

Эстетическое воспитание и развитие приучает нас видеть и ценить прекрасное в окружающем мире, его удивительную гармонию. Красота – всегда наиболее совершенное, развитое, оптимальное. Это сказывается не только на интеллектуальном развитии. Эстетическое воспитание – «катализатор» всестороннего развития. Задача педагога-музыканта заключается в том, что чтобы сформировать у учащихся эмоционально-оценочное (положительное) отношение к музыке. Если музыка запала в душу – то это ученик усваивает на всю жизнь. Прекрасная возможность формировать у учащихся благоприятный для запоминания и углубленного изучения психологический фон. Учащиеся должны уметь давать обоснованную, аргументированную оценку музыке.

Таким образом, в процессе решения проблемы формирования творческих способностей возникает ряд противоречий: между целью и задачами инновационной системы музыкального образования, традиционным содержанием и технологиями преподавания; между значительным творческим потенциалом музыкального искусства и недостаточной его реализацией в существующей учебно-воспитательной практике.

На занятиях ансамблевого музицирования в учреждениях дополнительного образования активизируется познавательная и умственная деятельность у детей. Обучающиеся, внимательно слушая произведение, воспринимают самые общие его черты, самые яркие образы. При этом эмоциональная отзывчивость не утрачивает своего значения, если перед учеником поставлена задача услышать, различить, сравнить, выделить средства музыкальной выразительности. Эти умственные действия обогащают и расширяют сферу чувств и переживаний, придают им осмысленность. Подбор соответствующего репертуара, эмоциональное отношение к музыке, средствами художественного слова, произведений живописи помогает педагогу формировать у обучающихся представление об эталонах красоты в жизни и искусстве.

Гармоничность музыкально-эстетического воспитания достигается лишь в том случае, когда используются все виды музыкальной деятельности, активизируются все творческие возможности учащихся.

Эстетическое развитие учащихся в ансамблевом музицировании ставит перед педагогом необходимость решения ряда специфических задач: воспитывать интерес к музыке; стимулировать развитие общей музыкальности (сенсорные способности, ладовысотный слух, чувство ритма); способствовать развитию музыкального вкуса; формировать творческое отношение к музыке, прежде всего с помощью передачи образов в музыкальных произведениях.

Основными стимулами эстетического развития обучающихся в ансамблевом музицировании можно выделить:

- активацию процессов аналитико-синтетической деятельности учащихся для создания первоначального образа пьесы;
- работу над выразительностью музыкального языка;
- преодоление исполнительских трудностей;
- достижение уровня образной завершенности интерпретации.

Музыкально-эстетическое воспитание направлено не только на развитие каких-либо способностей, но и на формирование личности ученика. Следовательно, методы должны быть едины по своей направленности и способствовать развитию эстетического отношения к музыке.

Известно, что главным средством эстетического воспитания является искусство, отличающееся универсальностью воздействия на личность на всех направлениях. Каждый из видов искусства специфически влияет на формирование внутреннего мира человека. Музыка в системе искусств занимает особое место, благодаря ее непосредственному комплексному воздействию на человека. Многовековой опыт и специальные исследования показали, что музыка влияет и на психику, и на физиологию человека; кроме того, она может оказывать успокаивающее и возбуждающее действие, вызывать различные эмоции.

Важно раскрыть основные принципы эстетической стимуляции развития творческой личности в классе ансамбля. Ведущей деятельностью является обучение – опосредованное познание музыкальной культуры, совершающееся в процессе овладения накопленным человеческим музыкальными знаниями. Учение сближается с трудом. Мотивы учения – это то, что побуждает учиться.

Музыкальный вкус – способность человека адекватно воспринимать и оценивать произведения искусства. Он формируется, прежде всего, под непосредственным влиянием искусства. Это зависит и от индивидуальных особенностей самого человека, его особенности воспринимать те действительно художественные ценности, которые несет с собой искусство. Если ребенок с малых лет постоянно слышит красивые песни, музыку, у него формируется тонкий вкус.

Музыкальное воспитание личности, его значения для развития общих психических свойств (мышления, воображения, внимания, памяти, воли), для воспитания эмоциональной отзывчивости, нравственно-эстетических идеалов личности, является важным аспектом в системе музыкального образования. Участие музыки в воспитательных процессах приобрело актуальность в современном мире.

Трудно переоценить значение музыки в эстетическом воспитании подрастающего поколения. Исключительная эмоциональная насыщенность музыки влияет на человека больше, чем любые другие виды искусства. Если учитель рассматривает музыку не только как учебный предмет, но и как важный фактор музыкально-эстетического развития, то она может стать незаменимым средством формирования интеллектуального и культурного потенциала учащихся. Поэтому необходимо использовать возможности музыкального искусства в эстетическом и музыкальном воспитании подрастающего поколения. «Научить детей искусству очень трудно, говорил Д.Б. Кабалевский, и основная трудность заключается в том, что действительно научить детей чему-то в искусстве невозможно, если эмоционально не заинтересовать их этим искусством».

Неслучайно, один из известных специалистов по эстетике – М.С. Каган, проанализировав закономерности целостного развития художественной культуры говорит, что «музыка будет играть все большую роль как в художественной культуре, так и за ее пределами, ибо дальнейшее возрастание роли в человеческой жизни науки, абстрактного мышления, познания законов бытия, будет порождать все более острую потребность в уравнивании этого направления человеческого развития. Активизации его эмоциональной сферы, его духовных чувств, его способности не только мыслить, но и переживать...» [4].

Исследователь утверждал, что искусство музыки полифункционально и сочетает единство духовного и материального, личного и социально-общественного. Говоря о музыкальном произведении, М.С. Каган пишет: «Музыкальное произведение живет во времени – оно рождается, течет и исчезает вместе с завершением исполнения» [4, с. 31]. Умение слушать и понимать музыку – один из элементарных признаков эстетической культуры. Музыка – есть фактор воздействия на душу человека.

По мысли В.А. Сухомлинского: «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего, воспитание человека». «Источник желания учиться – в самом характере детского умственного труда, в эмоциональной окраске мысли, в интеллектуальных переживаниях. Если этот источник иссякает, никакими приемами не заставишь ребенка сидеть за книгой» [9].

На наш взгляд, особенность музыки кроется в интонационной природе этого вида искусства. Интонирование в музыке, как проявление человеческой речи, сознания и мысли глубоко раскрыто в работах Б.В. Асафьева: «В самом звучании слова отражается интонационный смысл смысла... Музыка не выдумывается, а плавится из реальности» [1]. Переосмыслив слова ученого, можно сказать, что главное в восприятии музыкального произведения состоит в том, чтобы услышать «смысл интонационного смысла». Интонируя, человек выражает свои чувства, мысли, отношение к миру. Музыкальную речь, состоящую из ряда интонационных единиц, можно рассматривать как познавательную деятельность сознания, связанную с выражением звуков и образов.

Эстетическое развитие имеет целью формирование эстетической культуры личности, которые обуславливают критерии ее оценивания прекрасного и уродливого, проявление чувства меры в собственном творчестве. Под влиянием общественных условий, воспитания, взаимодействия с прекрасным, эстетическая культура личности постоянно обогащается, достигая высот.

Эстетическую культуру личности образуют следующие компоненты:

1. Эстетическое сознание – совокупность взглядов, знаний, суждений, оценок, идей, идеалов, ее основой является эстетическое восприятие процессов отражения сущности предметов и явлений эстетической действительности, соотношение воспринятого с исповедуемыми личностью критериями.

Опираясь на эстетические взгляды, личность определяет для себя эстетический идеал – социально обусловленный образец совершенства, который является ориентиром в оценке эстетических явлений и собственной художественно-творческой деятельности.

2. Эстетические потребности – внутренняя необходимость в постижении определенных эстетических ценностей и развития определенных умений. Имея в своей основе эстетические чувства вызваны взаимодействием с эстетическими ценностями (творениями природы и человеческого таланта) эмоции человека, эстетические потребности воплощаются в эстетических вкусах – способности личности к индивидуальному отбору из совокупности эстетических явлений и предметов тех, которые наиболее соответствуют ее взглядам и идеалам, порождают позитивные чувства в процессе восприятия.

Все эти качества не даются человеку от рождения, а являются результатом внешних воспитательных воздействий, самовоспитания, художественно-творческой практики.

3. Эстетическая деятельность (практика) – непрерывный процесс формирования и реализации определенных творческих умений, навыков, способностей, гармонизации себя и мира [3; 7].

Важное место в формировании эстетического развития учащихся занимает практическое музицирование. Только реальное общение с музыкой развивает способности к ее анализу, приобретение навыков в слушании музыки помогает в решении данных проблем. Создавая необходимые условия для музицирования, педагоги тем самым способствуют развитию музыкального вкуса у учащихся. Процесс формирования будет тем эффективнее, чем глубже и многограннее будут полученные впечатления, которые и помогут оценивать, понимать и наслаждаться высокими достижениями профессионального музыкального искусства [6].

На психическом и эстетическом уровне ансамблевого исполнительства были выявлены такие необходимые навыки: слаженность выхода исполнителей на сцену; синхронность ансамблевого поклона; осуществление процесса настройки и проверки инструментов за короткое время. При «посадке» на сцене следует учитывать два фактора: акустический – музыканты должны хорошо слышать друг друга и визуальный – зрительный контакт с публикой и с партнерами. Музыка способствует развитию эмоциональных и интеллектуальных сторон личности, развитию ее творческих способностей, фантазии, воображения, ориентирует ценностные идеалы, поведение человека, тем самым специфически стимулирует его эстетическое развитие [5].

В процессе общения в ансамбле происходит взаиморазвитие, обмен не только информацией технического характера, но и внутренним духовным опытом, определяющим целостность личности, являющимся залогом будущего музыкального сотрудничества. Определяя цель эстетического развития говорят о формировании гармонически развитой личности, то есть о формировании человека современного общества.

Современное мировоззрение обуславливает необходимость воспитания нового типа личности с высоким уровнем духовности и культуры, способной самостоятельно принимать нестандартные решения, осуществлять свободный выбор, мыслить творчески, гибко реагировать на изменения обстоятельств и самой их творить. Этим параметрам соответствуют творческие качества человека, которые должны стать предметом целенаправленного воспитания и развития.

Проблема творческих способностей является одной из важных в психолого-педагогических исследованиях. Смена образовательной парадигмы предопределяет необходимость переосмысления сферы воспитания творческой личности средствами искусства и разработку эффективных условий, оптимальных методик и технологий, отвечающих современным методологическим и теоретическим основам.

Основательных исследований требует проблема формирования творческих способностей в условиях субъектного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, что переориентирует преподавания с авторитарного управления музыкальной деятельностью учащихся на гибкое стимулирование процесса учения с элементами творческой самостоятельности.

Музыка должна восприниматься как живое, волнующее и увлекательное искусство, поэтому и таким же живым, волнующим и увлекательным должно быть обучение. Преподаватель обязательно должен с большой ответственностью готовиться к встрече с учениками и на высоком профессиональном уровне проводить уроки, которые должны быть продуманными, спланированными, подготовленными. Если учитель появляется на урок с желанием вместе с учениками почувствовать радость общения с музыкой, то тем же самым он создает подобное настроение у учащихся. Важно, чтобы общение с музыкой проявляло эмоционально-личностное отношение к искусству, собственное переживание.

Каждый ученик – личность. А каждая личность нуждается в творческом подходе, большом терпении и любви от преподавателя. Лишь с таким подходом к делу есть шанс раскрыть и развить все лучшие стороны души, творческого потенциала ученика [5]. Преподаватель, развивающий художественно-эстетический потенциал, должен быть специалистом высокого профессионального уровня, постоянно самосовершенствоваться, жить интересами учеников, всегда стараться быть творческим гуманным педагогом.

Целью исследования представленной научной проблемы является: формирование эмоциональной чувствительности, культуры чувств, обогащение эмоционально-эстетического опыта учащихся средствами музыкального искусства; воспитание эмоционально-ценностных ориентаций в сфере искусства, музыкальные интересы, вкусы и потребности.

Для получения положительных результатов, учитель музыки ставит следующие задачи: формирование творческой личности ученика; использование современных методических приемов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; привитие интереса к предмету путем создания на уроках творческой, эмоционально-возвышенной атмосферы; стремление интересно, нестандартно и одновременно доступно излагать свои мысли.

Таким образом, преподаватель должен находиться в постоянном творческом поиске новой системы общения и сотрудничества с учащимися, альтернативной структуры уроков, которая отвечала бы особенностям современного урока ансамблевого искусства, с использованием инновационных технологий. В музыкально-педагогической деятельности необходимо использовать интегрированные уроки, уроки-концерты, уроки с компьютерной поддержкой, с использованием мультимедийных средств обучения, интерактивных методик. Учителю музыки необходимо должным образом создать соответствующую эстетическую среду на уроке, которая побуждает учащихся к активным действиям.

### Литература:

1. Асафьев Б.В. Речевая интонация / Б.В. Асафьев. – М.-Л. : Музыка, 1965. – 136 с.
2. Бим-Бад Б.М. Искусство постигать искусство (К дидактике художественной литературы) / Б.М. Биб-Бад // Научно-методическое обеспечение развития образования в современных условиях. – М., 2012. – С. 64–96.
3. Боров Ю.Б. Эстетика : учебник / Ю.Б. Боров. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
4. Каган М.С. Музыка в мире искусств : учебное пособие для вузов / М.С. Каган. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во Юрайт, 2019. -- 218 с.
5. Курдина Е.С. Психолого-педагогический взгляд на проблему музыкального обучения в историческом аспекте / Е.С. Курдина, Н.В. Слота // Исторические аспекты и современные тенденции музыкального образования : сборник научных трудов / Уральский государственный педагогический университет; отв. редактор Л.В. Матвеева. – Екатеринбург, 2020. – С. 34–42.
6. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили. – М. : Моск. шк. полит. исслед., 2000. – 416 с.
7. Матонис В.П. Музыкально-эстетическое воспитание личности / В.П. Матонис. – Л. : Музыка, 1988. – 85 с.
8. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 123 с.
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Радян. шк., 1974. – 288 с.

УДК 378.011.3 – 051 : 784.1

*Дудник Елена Владимировна  
старший преподаватель кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
dudnikelen@mail.ru*

## **ПЕНИЕ В СТУДЕНЧЕСКОМ ХОРЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Учитель музыки в школе – одна из наиболее творческих профессий в педагогическом сообществе. Такого рода деятельность требует от человека не только теоретических знаний и практических умений, но и особых навыков, особого взгляда на свою профессию. Музыкальное образование учащихся является неотъемлемой частью образовательного процесса. Следовательно, учитель музыки в школе должен обладать необходимыми навыками для компетентного осуществления своей профессиональной деятельности. От уровня профессионализма педагога зависит и качество восприятия информации учеником. Эти два явления очень тесно взаимосвязаны между собой.

Учителю музыки крайне важно самому понимать глубину данного искусства, его специфику, его воспитательные и познавательные возможности и самое главное – способность музыки влиять на мысли и чувства учащихся разных возрастов [1, с.103].

Разносторонние вопросы профессиональной подготовки будущих учителей музыки, формирования их знаний, умений и навыков весьма существенно и полноценно рассмотрены в научно-педагогической литературе второй половины XX – начала XXI столетия. Научные и методические положения в исследованиях И.Н. Немыкиной, Л.Г. Арчажниковой, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, С.А. Узакбаевой, Р.Р. Джердималиевой, Э.Б. Абдуллина, М.И. Ротерштейн, М.Д. Авазшвили и др., находят практическую реализацию в решении важнейших вопросов подготовки будущего педагога-музыканта. Их исследования связаны с разными сторонами деятельности учителя музыки, формированием его творческой активности, самостоятельности, с поиском оптимизации учебного процесса.

Достаточное количество работ посвящены проблемам профессионального становления педагога-музыканта, а также проблемам творческого развития учащихся (З.И. Гладких, Н.А. Желищикова, Л.А. Исаева, С.Х. Костанян, З.Ш. Магомедова, Т.Ф. Рязанова, П.З. Феттер, Н.А. Гончарова и др.).

Профессия учителя музыки является достаточно сложной и многогранной. Её специфика заключается в постоянной и тесной взаимосвязи понятия «учитель» и понятия «музыкант». Перед учителем музыки, в его многообразной преподавательской, научно-методической, социально-педагогической, воспитательной, культурно-просветительской, коррекционно-развивающей, управленческой деятельности, стоят такие цели и задачи, которые предполагают совмещение интеллектуального и физического совершенствования подрастающего поколения. Поэтому, чтобы увлечь детей музыкой, искусством, привить им любовь к творчеству, педагогу-музыканту и самому необходимо быть высококлассным специалистом, компетентным профессионалом своего дела.

Мы считаем, что именно участие в хоровом коллективе, пение в студенческом хоре является средством формирования профессионально-значимых навыков будущего учителя музыки.

Стоит отметить, что хоровое пение – это активная разновидность музыкальной деятельности, в которую включены важнейшие психофизиологические системы индивида, что наделяет данный вид деятельности большими возможностями в формировании

личностных качеств и решает задачи художественно-эстетического обучения и воспитания будущих педагогов-музыкантов [3].

Среди множества средств по формированию профессионально-значимых навыков будущего учителя музыки, наиболее важным, эффективным и плодотворным является пение в студенческом хоре. Здесь у будущего педагога-музыканта формируются самые первые и самые важные профессиональные навыки. В дальнейшем, в своей педагогической деятельности, учитель музыки сможет оценить роль коллективного музицирования, пения в хоре. Этот вид творческой деятельности существенно влияет на формирование художественного вкуса учащихся, развитие их музыкальных способностей и личностных качеств. Помимо этого, занятия в одном музыкальном коллективе играют большую роль в воспитательной работе, а также в эстетическом развитии школьников [2].

Самостоятельно принимая участие в хоре, в хоровом пении, будущий учитель музыки овладевает практическими, методическими, психолого-педагогическими приемами и навыками при работе с учащимися. Пение в студенческом хоре служит средством формирования тех самых необходимых профессиональных навыков, которые помогут ему в будущем в работе. Это, конечно же, организационная деятельность, умение заинтересовать учащихся и грамотно планировать учебные занятия, подбор подходящего по уровню детского песенного репертуара, владение приемами и методами его разучивания, моделирование хорового звучания, умение понимать и расшифровывать заложенный в произведении музыкально-художественный смысл, развитие вокально-хоровых навыков учащихся благодаря исполнительской вокально-хоровой деятельности.

Помимо этого, пение в студенческом хоре способствует формированию навыка видеть в произведении основные исполнительские трудности и понимать способы их преодоления. В этой связи, ещё до начала разучивания музыкального материала, будущий педагог должен постараться «услышать» его общую мелодическую «палитру», смысловые фразы, динамические оттенки, чтобы в дальнейшем, при работе с хором, воздействовать на исполнителей, которые, в свою очередь, будут оказывать воздействие на слушателей. Сама природа пения в хоре направлена на профессиональное развитие и становление педагога-музыканта.

В процессе занятий в хоровом классе, в хоровом коллективе, у студента формируется навык исследовательского подхода, который выражается в осуществлении сравнительного анализа работы опытного педагога-музыканта и будущего выпускника, в поиске аналогий, противопоставлений, установлении сходства и различий в подходе к работе над партитурой. Полученную информацию будущий учитель музыки использует в ходе разучивания произведения. Для этого он обращается к помощи ассоциативно-образного мышления, к сопоставлениям, установлению причинно-следственных связей, обобщению анализируемых фактов. Успешной реализации художественно-педагогических замыслов на занятиях хорового класса способствует активизация мыслительной деятельности, решение творческих задач в процессе подготовки произведения к его исполнению [5, с. 30–32].

Одной из важных сторон в творческой, поисковой активности учителя музыки является работа по накоплению, мониторингу и систематизации новейшего вокально-хорового репертуара. Организация деятельности в этом направлении характеризуется как значимое звено его профессиональной подготовки.

Следует также отметить, что во время прохождения педагогической практики, для будущего учителя музыки немаловажное значение имеют систематические наблюдения за певческой деятельностью учащихся, внимательное освоение и анализ задач вокально-хоровой подготовки на уроках музыки, наполнение каждого занятия целями и задачами певческой подготовки. Такие наблюдения оказывают серьезное влияние на развитие навыков методико-педагогического анализа, формирование методологической, а вместе с ней и исследовательской культуры студентов.

В научно-методической литературе большое внимание уделено вопросу формирования качественного хорового звучания, тем методам и приемам, которыми может пользоваться педагог-музыкант в решении этой задачи. На первом этапе такой работы важно постижение эффекта чистого унисонного звучания. Под унисонным пением традиционно понимается соединение отдельных звуков исполнителей хоровой партии в один общий звук («единозвучие»). Основопологающее значение при работе над унисонным звучанием имеет тембральное сходство голосов участников хора. По природе каждому голосу свойственна та или иная степень вибрации при интонировании тона. Для певца-солиста динамическая и частотная вариабельность вибрации – важное достоинство голоса. Но для участников хора широкая вибрация весьма нежелательна. Она приводит к нарушению интонационной точности унисонного звучания. Для снижения уровня вибрации голоса хористов можно воспользоваться специальными упражнениями, например, тихим пением простых мелодических последовательностей на динамическом уровне не выше показателя *mp* (меццо-пиано) на закрытых гласных («о», «у») [4, с. 102].

Таким образом, учителю музыки, при работе с учащимися над школьным песенным и вокально-хоровым репертуаром, следует обращать внимание на эти два варианта интонирования: один связан с индивидуальными особенностями голоса учащегося, другой с акустической природой звука и законами ансамблевого строя.

Самому же учителю, еще в период обучения в вузе, необходимо постоянно расширять опыт интонирования хоровых партий на материале классической хоровой музыки. Такой материал содержится в хрестоматиях по хоровой литературе. В частности, незаменимым дидактическим материалом, на котором следует формировать гармонический хоровой слух и умение стройного ансамблевого интонирования, являются хоралы И.С. Баха, простые хоры в аккордовой фактуре В. Моцарта, Ф. Шуберта, Р. Шумана, М. Глинки, Э. Грига, А. Гречанинова и др.

Большое значение для участников хора имеет такая особенность, как физическая и мышечная свобода в теле. Она позволяет раскрепостить голосовой аппарат, формирует его свободу, дает возможность изучения и использования техники мимики в работе над произведением. Кроме этого, физическая и мышечная телесная свобода позволяет прочувствовать особенность дирижерского жеста, который максимально раскрывает авторский замысел.

С самого начала разучивания произведения жест дирижера несет в себе основную смысловую нагрузку. Он дает темп, размер, выстраивает динамику, штрихи, раскрывает фразировку, обозначает смысловые акценты, предвосхищает интонационные особенности в мелодии и таким образом раскрывается характер и содержание музыкального произведения. Для дирижера очень важно найти тот самый нужный жест, который передаст характер звучания и поможет выразить самые тонкие оттенки внутренней экспрессии. Важно, чтобы в этом творческом процессе участвовал весь корпус дирижера, движения его головы, а мимика соответствовала бы характеру произведения.

Стоит отметить, что на уроках музыки в школе, учитель, как правило, может использовать достаточно простые рабочие жесты. Кивком головы он показывает вступление вокальной партии, начало и окончание фразы, а мимикой и движением корпуса помогает указать направление мелодии, смысловые и интонационные вершины.

Таким образом, еще в период обучения в вузе, будущему учителю музыки необходимо учиться понимать содержание музыкального, вокально-хорового произведения, его стиль, характер, образ, видеть и понимать исполнительские трудности и знать способы их преодоления. А для этого необходим грамотный показ музыкального материала. Пение в студенческом хоре как раз и формирует этот навык, что поможет будущему педагогу-музыканту в его дальнейшей профессионально-педагогической деятельности. Помимо этого,

стоит отметить, то работа в хоре позволяет разучить ряд полезных упражнений для голосового аппарата, освоить разнообразные вокально-исполнительские приёмы.

Таким образом, пение в студенческом хоре является важнейшим средством формирования профессионально-значимых навыков будущего учителя музыки. В дальнейшем, в своей профессионально-педагогической деятельности, он несомненно будет использовать эти навыки, чтобы грамотно планировать и выстраивать ведение урока, осваивая способы общения с учениками и овладевая навыками педагогического воздействия, развивая при этом в себе полноценную творческую личность.

### **Литература:**

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе : [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 2119 «Музыка и пение»] / О.А. Апраксина. - М. : Просвещение, 1983. - 222 с.
2. Грибкова О.А. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Грибкова Ольга Владимировна. – М., 2010. – 44 с.
3. Лащенко А.П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития / А.П. Лащенко. - К. : Музична Україна, 1989. – 236 с.
4. Михайличенко О.В. Музыкальная дидактика и музыкальное воспитание : теория / О.В. Михайличенко. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 488 с.
5. Петрова Т.В. Педагогические возможности вокально-хоровой работы в профессиональной подготовке учителя музыки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Петрова Татьяна Владимировна. – Екатеринбург, 2001. – 136 с.

УДК 378.14

*Забуга Наталья Геннадиевна,  
аспирант 2 года обучения  
направления подготовки 44.06.01.  
«Образование и педагогические науки»  
gezana@bk.ru*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ**

Одними из главных задач профессиональной подготовки будущих учителей музыки является осуществление профессионального самообразования, личностного роста, самостоятельное проектирование и выстраивание дальнейшего образовательного маршрута. В связи с чем, актуальность исследования процесса профессиональной подготовки будущих учителей музыки на современном этапе представлена необходимостью формирования умений и навыков их самоорганизации.

Акцентируем внимание на том, что в требованиях ФГОС РФ к результатам освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное образование» в категории универсальных компетенций указана способность выпускника «управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6)» [7]. Касательно уровня магистратуры, в ФГОС РФ по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» в требованиях к результатам освоения программы магистратуры, в категории универсальных компетенций, указана способность выпускника определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки (УК-6) [8].

Профессиональная деятельность учителей музыки сложна не только своей спецификой музыкальных способностей, но и дополнительными компетенциями дополнительного проектирования, прогнозирования, диагностики, самосовершенствования.

Исследования, посвященные готовности к профессиональной деятельности и общие вопросы самоорганизации освещены в работах С.И. Архангельского, Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанского, Н.М. Борытко, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, Н.Ф. Талызиной и др.

В музыкальной педагогике проблемы самоорганизации внутренних ресурсов студентов, процессы формирования способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога рассмотрены в исследованиях В.Б. Арюткина, С.В. Кульневича, Л.Г. Лобовой, А.И. Щербаковой и др.

Особенности профессиональной подготовки учителей музыки отражены в трудах С.И. Архангельского, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.С. Выготского, Д.Б. Кабалевского, В.А. Школяр и др.

Вместе с тем, уровень профессиональной подготовки будущих учителей музыки был экспериментально проанализирован в практике вузов. Измерялись такие качества, как ориентация во времени, способность личности опираться на себя, самоуважение, спонтанность, креативность, ценности, позитивность взглядов на человеческую природу и т.д. Рост высоких показателей по шкалам контактности и гибкости в общении показал тенденцию роста способности к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, аутентичном взаимодействии с ними и способности к самораскрытию. Эта тенденция может быть оценена положительно, т.к. в данном случае профессиональная подготовка способствует развитию профессионально важных качеств личности будущего учителя музыки: общих (любовь к детям, такт и т.д.) и специфических (музыкальность, туше и пр.) [6, с. 6].

Все вышеизложенное позволило нам очертить круг общих проблем профессиональной подготовки будущих учителей музыки:

- совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя музыки;
- необходимость инноваций в музыкально-педагогическом образовании, способных изменить качественный уровень профессиональной подготовки будущего учителя музыки и интенсифицировать ее;
- поиск альтернативных подходов к образовательному процессу;
- необходимость изменения системы вузовской подготовки будущих педагогов-музыкантов для успешного формирования их личностно-профессиональных качеств, в частности, способности к самоорганизации.

Актуальность исследуемой проблемы позволяют сформулировать цель статьи – характеристика педагогических условий формирования самоорганизации будущих учителей музыки в вузе.

Понятие «самоорганизация» имеет несколько определений. Изначально, термин пришел в педагогику из кибернетики, что указывало на процесс структурирования или упорядочивания системы, управляемой изнутри этой системы.

В Большом Энциклопедическом словаре самоорганизация рассматривается как целенаправленный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы [4].

В Кратком словаре системы психологических понятий К.К. Платонова, где она определяется как «деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя» [5].

Способность к интегральной регуляции природных, психических, личностных состояний, качеств, свойств, осуществляемая сознанием волевыми и интеллектуальными

механизмами проявляющуюся в мотивах поведения и реализуемая в упорядоченности деятельности и поведения – именно так определяет самоорганизацию А.А. Деркач [1, с. 38].

В философии самоорганизация учебной деятельности характеризуется как упорядочивание учебных действий студента, создание единой системы, нацеленной на достижение определенного учебного результата, тем самым, совершенствуя процесс обучения. Как отмечает С.С. Котова, студенту нельзя навязывать цели, содержание, методы обучения – ведь их выбор и эффективность учебной деятельности, в большой степени зависят от его собственных установок и усилий, т.е., студента необходимо научить самостоятельно организовывать и контролировать свою учебную деятельность, что будет способствовать ее активизации, оптимизации и совершенствованию [3].

Н.Г. Васильев и В.Н. Келасьев, исследуя сущность понятия «самоорганизация» выделяют четыре подхода: личностный (уровень волевого, нравственного и интеллектуального развития личности), деятельностный (успешность организации самостоятельной деятельности личности), интегральный (личностные качества субъекта) и технический (методы, приемы и техники организации человеком собственной деятельности).

Теоретический анализ научной литературы (С.И. Архангельский, Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, Н.М. Борытко, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, Н.Ф. Талызина и др.) позволил определить понятие «самоорганизация будущего учителя музыки» как интегрированное профессиональное качество специалиста, проявляющееся в мобилизации сущностных сил личности, характеризующее наличие и определенный уровень мотивации, музыкально-педагогических ценностей, знаний, умений, опыта самоорганизации в процессе самостоятельной работы, обеспечивающее осуществление и высокую эффективность профессионального саморазвития в образовательной деятельности.

Исследователи (В.Б. Арюткин, С.В. Кульневич, Л.Г. Лобова и др.) доказывают, что чем выше уровень самоорганизации, тем шире у будущих учителей музыки возможности самореализации и творческого самовыражения в деятельности.

На основе изученной научной и музыкально-педагогической литературы мы определили следующие педагогические условия формирования самоорганизации будущих учителей музыки: развитие у будущего учителя музыки ценностного отношения к самоорганизации; формирование у будущего учителя музыки потребности к самоорганизации; стимулирование личностной и творческой активности будущего учителя музыки средствами тайм-менеджмента; реализация в образовательном процессе инновационных технологий обучения.

Первое педагогическое условие – развитие у будущего учителя музыки ценностного отношения к самоорганизации способствует формированию позитивной мотивации, как главного стимула к самосовершенствованию. Постигая и анализируя теоретические, методические и исторические аспекты музыкально-педагогических ценностей, будущие учителя музыки интерпретируют их как внутренние стимулы к постоянному действию, саморазвитию и самоорганизации.

Второе педагогическое условие – формирование у будущего учителя музыки потребности к самоорганизации активизирует процесс самосозидания личности студента. Овладение навыками самоорганизации раскрывает внутренний потенциал будущего учителя музыки приобретения новых профессиональных качеств в музыкально-педагогической деятельности: помогает овладевать знаниями и умениями самостоятельной познавательной деятельности, развивает исследовательские навыки, активизирует творческое начало, моделирует будущую профессиональную деятельность.

Третье педагогическое условие – стимулирование личностной и творческой активности будущего учителя музыки средствами тайм-менеджмента позволяет студентам использовать подходы и методики тайм-менеджмента. Известно, что использование

приемов тайм-менеджмента позволяет планировать и организовывать индивидуальный образовательный и жизненный маршрут по своему замыслу, в соответствии со своими устремлениями и личностными особенностями; самостоятельно выбирать и применять различные методики обеспечивающие стремление студента к успешной самореализации; правильно устанавливать цели, расставлять их приоритетность; использовать более рациональное распределение времени не только учебного, рабочего, но и времени отдыха; проводить анализ влияния временных затрат на результативность деятельности; устранять причины, препятствующие достижению цели методом подбора и замены более действенной методики в каждом конкретном случае; интенсификация работы с источниками познавательной и исследовательской деятельности, индивидуальной работы; достижение оптимального конечного результата самообразовательной деятельности.

Четвертое педагогическое условие – реализация в образовательном процессе инновационных технологий обучения. В.В.Казаченок указывает на необходимость использования и создания электронных учебников, обучающих программ, их использования на базе мобильных устройств, планшетов для самообразования обучаемых, а также в использовании их в смешанном и дистанционном обучении, применения роботизированных виртуальных сред в обучении [2].

Таким образом, мы определили следующие педагогические условия формирования самоорганизации будущих учителей музыки: развитие у будущего учителя музыки ценностного отношения к самоорганизации; формирование у студентов потребности к самоорганизации; стимулирование личностной и творческой активности будущего учителя музыки средствами тайм-менеджмента; реализация в образовательном процессе инновационных технологий обучения.

Проведенное исследование педагогических условий формирования самоорганизации в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки не исчерпывает всей глубины проблемы. В связи с этим, перспективами дальнейших исследований является разработка модели формирования самоорганизации у будущих учителей музыки, внедрения технологии тайм-менеджмента для повышения эффективности профессионального саморазвития и повышения уровня результативности образовательной деятельности и личностной ценности студентов.

### Литература:

1. Деркач А.А. Акмеология : учебник / Под общ. ред. А.А. Деркач. – М. : Издательство РАГС, 2000. – 509 с.
2. Казаченок В.В. Информатизация учебного процесса в высшей школе: педагогические аспекты / В.В.Казаченок // Вышэйшая школа : навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2012. – №2. – С. 15–18.
3. Котова С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов : монография / С.С. Котова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. – 208 с.
4. Назаренко С.В. Самоорганизация стратегического развития: ситуационные задания для студ. напр. подгот. 39.04.01 / С.В. Назаренко – М.: Изд-во ФУПРФ, 2018. – 333 с.
5. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических терминов : 2-е изд-е. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
6. Полякова Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
7. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования / Проекты ФГОС ВО по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/94> (Дата обращения 13.04.2021).

8. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования / Проекты ФГОС ВО по направлениям магистратуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/fgosvo/144/141/18/117> (Дата обращения 13.04.2021).

УДК 787.61 : 785-057.874

**Карпенко Олег Николаевич,**  
*студент 1 курса магистратуры  
направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»,  
программа магистратуры «Музыкальное образование»  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
karpenko\_oleg@mail.ru*

**Петченко Анатолий Федорович,**  
*доцент кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
afpetchenko@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОЛЛЕКТИВНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В АНСАМБЛЕ ГИТАРИСТОВ**

Особая роль в духовном развитии подрастающего поколения принадлежит музыкальному образованию, поскольку приобщение детей к музыкальному искусству способствует решению проблем нравственного и художественного воспитания. Музыкальные школы и школы искусств, помимо осуществления просветительской функции, становятся для некоторых учащихся основой подготовки к профессиональной деятельности, поскольку от качества начального музыкального образования зависит успешность в становлении будущего исполнителя. Поэтому формирование и развитие навыков и приемов ансамблевой игры у школьников является актуальной задачей.

Среди инструментальных классов наиболее востребован и популярен класс шестиструнной гитары. Цель нашего исследования заключается в создании условий эффективного овладения исполнительством на гитаре, научиться в процессе коллективного исполнительства слушать друг друга, четко следовать темпу и ритму, соблюдать динамические оттенки, овладеть гитарными приемами.

Ансамбль – это коллективная форма игры, в процессе которой несколько музыкантов исполнительскими средствами сообща раскрывают художественное содержание произведения. Занятия в классе ансамбля должны способствовать развитию у обучающихся ритмического, мелодического, гармонического слуха, музыкальной памяти, развитию творческих навыков и, главное, привить интерес и любовь к музыке и своему инструменту, а также способствовать формированию основ самостоятельной музыкальной деятельности. Мы предлагаем собственный поэтапный опыт ансамблевого музицирования в рамках дополнительного образования:

- 1 этап – совместное музицирование педагога с учеником.
- 2 этап – совместное музицирование со сверстниками.
- 3 этап – навыки аккомпанемента.

*1 этап.* Совместное музицирование педагога с учеником. Основные задачи на этом этапе: получить начальные навыки чтения с листа и анализа нотного текста, научиться слушать друг друга, соблюдать динамические оттенки.

Воспитанием навыков ансамблевого музицирования необходимо заниматься на протяжении всего времени обучения. По возможности, как можно раньше, вводить в

репертуар ансамблевые произведения. Мы практически с первых уроков начинаем использовать ансамблевую игру. Приступая к работе над звукоизвлечением на открытых струнах, чтобы ребенку было интереснее, мы берем песни со словами.

К этому времени ученик уже должен быть знаком с длительностями нот. Отрабатываем ритмическую сторону песни, хлопаем ритмический рисунок. Затем переходим к характеру песни, поем под аккомпанемент преподавателя. Аккомпанемент является не только гармонической и ритмической опорой мелодии, но и раскрывает эмоционально – образный мир песни. В начальных двух тактах аккомпанемент создает ощущение спокойствия, задумчивости, тишины (пиано). Но уже в двух следующих тактах появляющиеся аккорды насыщают звучание приближение яркого света и красок (плавное крещендо). Из этого уже ученик и мелодию играет соответственно – первую фразу – ласково и таинственно, вторую – ярко, крещендо.

Теперь можно переходить к исполнению мелодии на закрытых струнах. Первая задача ученика – внимательно, без игры, просмотреть нотный текст и определить ритмический рисунок, динамические оттенки. Возьмем для примера «Как пошли наши подружки», определим, как идет мелодия, каким динамическим оттенком сыграть ее (сделать крещендо). Перед началом игры можно предложить ученику примеры разного восприятия прогулки девочек – бодро, радостно и грустно, печально и теперь исполнение превращается в интересную, образную музыкальную картинку, то есть аккомпанемент здесь становится определяющим характер произведения. Главное в этой работе научить слушать друг друга. Эти же песни мы в процессе обучения продолжаем играть с листа в старших классах, понемногу усложняя задачу, меняемся партиями. В процессе такой работы ученик приобретает навыки «солирования» – когда нужно ярче сыграть свою партию, и «аккомпанирования» – умения уйти на второй план.

В пьесе «Как пошли наши подружки» очень важно научить играть аккомпанемент – бас, аккорд, объяснить разницу в звучании. Бас глубоко, но не резко и аккорд более мягко.

*2 этап.* Совместное музицирование со сверстниками (гитарный дуэт, трио). На этом этапе стоят следующие задачи: научиться пользоваться тембровой палитрой, работать над динамикой в каждой партии отдельно, а также выстраивать динамический баланс, освоить специфические гитарный приемы (расгеадо, пиццикато, флажолеты, вибрато).

Мы покажем работу трио первого года игры в ансамбле. В начале урока мы проигрываем гамму в унисон, пытаемся сыграть вместе, вслушиваемся, не сразу это получается, но стараемся. Здесь же мы учимся играть в пределах одного динамического оттенка ровно. Также это можно делать на одной ноте, чтобы услышать разницу в звучании динамики. Затем переходим к произведениям.

Возьмем для примера пьесу Ф. Шуберта «Ave Maria». Разбираем, у кого звучит мелодия, у кого аккомпанемент, объясняя, что мелодия должна звучать ярче, 1 фраза в миноре, более нежно, во 2 фразе отклонение в мажор – более ярко, и опять, как воспоминание 1 фразы. Аккомпанемент – бас глубоко, аккорды очень мягко, легко, чтобы не заглушали мелодию. Бас служит метроритмической основой.

Затем идет работа над динамикой. Воспитав тонкое ощущение динамики, обучающийся безошибочно определит силу звучания своей партии, относительно других. В том случае, когда исполнитель, который исполняет партию главного голоса, сыграл чуть громче или чуть тише, его партнер немедленно должен среагировать, и исполнять свою партию чуть тише или громче.

При работе над произведением педагогу необходимо обратить внимание на следующие три момента: как начать вместе, как играть вместе и как закончить звучание вместе.

В ансамбле должен быть исполнитель, выполняющий функцию дирижера, он должен показывать вступление, снятия, замедления. Сигнал к вступлению – небольшой кивок

головой, состоящий из двух моментов: едва заметного движения вверх и затем четкого, явного движения вниз. На репетиции можно просчитывать пустой такт, а также могут быть слова (внимание, начали, три-четыре). Очень важно закончить произведение вместе, одновременно.

Последний аккорд имеет определенную длительность – каждый из ансамблистов отсчитывает про себя и снимает точно по времени, а также это может быть и кивок головы.

Целесообразно включение в работу игру пьес в унисон. Ведь в унисоне партии не аккомпанируют друг другу, а дублируют друг друга, поэтому недостатки ансамбля в нем еще более заметны. Исполнение в унисон требует абсолютного единства – в метроритме, динамике, штрихах, фразировке. К сожалению, этой форме ансамблевой игры уделяется мало внимания, между тем в унисоне формируются прочные навыки ансамбля, к тому же унисон интересен зрительно и в сценическом отношении.

Рассмотрим использование гитарных приемов при проведении первой темы мы создаем тембровую картину, привязанную к динамике (от *p* до *ff*), с помощью 3-х позиций в правой руке (у грифа, над розеткой, у подставки). При исполнении 2 темы используется вибрато.

3 этап. Навыки аккомпанемента. Задачи: освоение техники арпеджио, изучение основных аккордов и их буквенные обозначения, проработка всей фактуры – мелодия, аккомпанемент и бас. Гитара является самостоятельным инструментом и одновременно богатым аккомпанирующим инструментом. Она с успехом может сопровождать скрипку, флейту, домру, – образуя с этими инструментами удачные тембровые сочетания. По своему характеру гитара особенно подходит для сопровождения голоса, создавая для него мягкий приятный фон. Знакомство с аккомпанементом происходит уже к концу первого года обучения, когда ученик начинает играть аккорды в первой позиции. Рассмотрим исполнение аккомпанемента: арпеджио и бас-аккорд. При исполнении арпеджио обратить внимание ученика на гармоническое наложение звуков, создающих непрерывное звучание. Первый звук играется *f*, второй – *mf*, третий – *mp*, четвертый – *p*. Это означает, что следующий звук берется с такой силой звучания, которая получается в результате затухания предыдущего звука. Такое исполнение можно назвать «пением на гитаре».

И. Бах «Сицилиана». В первом случае он поет и сам себе аккомпанирует, во втором – аккомпанирует домре. В данном примере мы используем буквенные обозначения аккордов. Также на этом примере мы знакомимся с разной фактурой сопровождения: арпеджио, бас – аккорд.

Второй пример, это романс А. Петрова «Любовь – волшебная страна». Прием игры арпеджио, средняя часть – соло гитары. На примере этих пьес показана работа над аккомпанементом, соотношением звучания мелодии и сопровождения, звукоизвлечением. Аккомпаниатор должен играть выразительно, реагировать на любые динамические, темповые изменения в исполнении солиста.

Формирование и развитие гитарных навыков и приемов наиболее эффективно осуществляется в процессе ансамблевой игры и коллективного исполнительства. Ансамбль – это коллективная форма игры, в процессе которой несколько музыкантов исполнительскими средствами сообща раскрывают художественное содержание произведения. Занятия в классе ансамбля создают благоприятные условия обучающимся, способствуют развитию ритмического, мелодического, гармонического слуха, музыкальной памяти, развитию творческих навыков и, главное, прививают интерес и любовь к музыке и своему инструменту.

Для того, чтобы играть вместе, необходимо чувствовать, понимать, слышать и слушать друг друга. Ансамбль как форма коллективного творчества воспитывает в каждом из его участников такое качество, как коллективизм, умение жить и творить в коллективе,

отвечать за общее дело, находить общий язык друг с другом, создавать общий художественно-творческий продукт.

### **Литература:**

1. Гитарист: Музыкальный журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://guitarists.ru> (Дата обращения 12.04.2021).
2. Михайленко Н.П. Методика игры на шестиструнной гитаре / Н.П. Михайленко. – К. : Книга, 2003. – 250 с.
3. Музыкальное мышление : Сущность, категории, аспекты исследования : сб. статей / Сост. Л.И. Дыс. – К. : Муз. Украина, 1989. – 181 с.
4. Иванова-Крамская Н.А. Жизнь посвятил гитаре : Воспоминания об отце / Н.А. Иванова-Крамская. – М. : Музыка, 1995. – 110 с.
5. Ризоль Н.И. Очерки о работе в ансамбле баянистов. На основе опыта квартета баянистов Киевской филармонии: Монография / Н. И. Ризоль. – М. : Сов. композитор, 1986. – 224 с.
6. Формирование творческой самостоятельности исполнителя-инструменталиста : Матер. Всеукр. науч.-практ. конф. / Ред. Н.А. Толошняк. – Ивано-Франковск, 1996. – 59 с.

УДК 37.036

*Кобзарь Сергей Сергеевич,  
студент 4 курса  
направления подготовки 44.03.01  
Педагогическое образование,  
профиль «Музыкальное образование»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
kobzar\_s@mail.ru*

*Научный руководитель: Пономарева Елена Николаевна,  
доцент кафедры профессионального мастерства,  
дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
selena.art.23@mail.ru*

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВКУСОВ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Художественно-эстетический вкус является существенной структурой сферы художественно-эстетического сознания. Художественно-эстетический вкус определяет интересы, предпочтения и потребности личности в области искусства и художественного творчества. Способности человека к пониманию и постижению подлинных художественных ценностей, критическому оцениванию образцов художественного творчества, зависят от его сформированности. Уровень развития художественно-эстетического вкуса личности обуславливает формирование ее духовных потребностей, эстетических взглядов и предпочтений. Процесс формирования художественно-эстетического вкуса длится на протяжении жизни человека, но приобретает целенаправленность и системность именно в период обучения, когда человек приобретает общезначимые культурные ориентированные знания, умения и навыки, необходимые для осознанной и продуктивной жизнедеятельности. Поэтому формирование художественно-эстетических вкусов школьников является

важнейшей задачей учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе в целом, и художественно-эстетического воспитания в частности.

Формирование у школьников ценностных ориентаций в сфере искусства и комплекса базовых образовательных компетенций как фактора формирования ценностного отношения к искусству и действительности является одной из главных целей современного общего художественного образования, а развитие у подрастающего поколения художественно-эстетических вкусов, представляющих собой систему ценностных ориентаций в области искусства и творчества, полностью соответствует основной цели художественно-эстетического воспитания на современном этапе.

Включение духовных ценностей искусства во внутренние структуры личности, происходит благодаря степени развитости художественно-эстетических вкусов и расширяет перспективы эстетического отношения человека к явлениям окружающей действительности, формируя эстетическую творческую способность и потребность в преобразовании мира „по законам красоты”. Формирование художественно-эстетических вкусов способствует не только развитию художественной культуры молодежи, но и обуславливает уровень ее эстетической культуры, которая, в свою очередь, выступает духовной основой межличностных отношений, продуктивной деятельности и поведения личности.

Художественно-эстетические вкусы представляют собой действенное средство развития духовной культуры личности. Формирование художественно-эстетических вкусов является неотъемлемой частью художественно-эстетического воспитания в общеобразовательной школе, что и подтверждает актуальность проблемы формирования художественно-эстетических вкусов школьников на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Проблема формирования художественно-эстетических вкусов школьников затрагивает широкую проблемную область и становится объектом исследования многих наук: педагогики, психологии, искусствоведения, эстетики, философии, социологии. Раскрытие особенностей процесса формирования художественно-эстетического вкуса школьников основывается на изучении научной литературы эстетико-философского профиля, представленной трудами Ю.Б. Борева, Вольтера, И. Канта и др.

Анализ основных принципов и методов современного общего художественного образования представлен в работах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Б.В. Асафьева, Д.Б. Кабалевского, Н.А. Терентьевой, Л.В. Школяр) и др.

В формировании художественно-эстетических вкусов школьников искусствоведческой опорой является комплекс средств музыкальной выразительности и принципов их взаимодействия, научно обоснованный в работах Л.М. Кадцына, Ю.А. Кремлева, Л.А. Мазеля, В.В. Медушевского, О.В. Поповой, Г.И. Панкевич и др.

В процессе формирования художественно-эстетических вкусов школьников определение эффективности интегративных связей видов искусств в процессе школьного художественного образования основывается на работах В.В. Ванслова, И.А. Гончарова, Н.А. Гузь, О.И. Никифоровой и др.

Эстетический идеал играет определяющую роль в развитии эстетической сознательности личности и процесс эстетического воспитания необходимо подчинить формированию целостного взгляда на прекрасное в жизни и искусстве. Структура эстетического сознания, высшей формой проявления которого является эстетический идеал, включает и другие компоненты, определяющие принципы связи и характер взаимодействия компонентов эстетического сознания между собой. К компонентам эстетического сознания ученые относят эстетические чувства, переживания, эстетические потребности, эстетические вкусы, эстетические взгляды.

Эстетические чувства отражают способность личности к эстетическому восприятию мира, участвуя в процессах познания и изменения мира «по законам красоты».

Эстетические чувства, как и другие чувства людей, являются особой формой переживаний, эмоций (радость, печаль, страх, восторг, грусть, удивление, восхищение и т.д.). В эстетических чувствах присутствуют и объективное содержание, и выражение субъективного отношения человека к миру, определяемое его общественной и художественно-эстетической практикой. Поэтому эстетическое чувство является особым результатом целенаправленного художественно-эстетического воспитания, а также и спонтанно-интуитивного эстетического самовоспитания.

Эстетическое чувство перерастает в эстетический интерес, а затем формируется в эстетическую потребность, которая, в свою очередь, открывает пути постижения различных видов деятельности человека, участвует в формировании эстетического отношения человека к действительности. Эстетическая потребность является важным шагом в формировании способности к эстетическому чувству. Эстетическая потребность понимается как потребность в эстетическом наслаждении. Она проявляет себя в осознании необходимости определенных эстетически обусловленных действиями человека в любой конкретной области труда, в его общении с окружающим миром и средой, во взаимоотношениях с другими людьми, в художественном творчестве с целью восхождения к эстетической радости, с целью получения эстетического удовольствия. Эстетическая потребность способствует саморазвитию личности, самосовершенствованию человека.

Эстетический (художественный) вкус является сложным явлением человеческого сознания, которое не получило однозначного определения в эстетике.

Вкус - это не только вопрос чувствительности или чувственности, это вопрос суждения (Кант), поэтому, если человеку нравится предмет, то не всегда его можно назвать красивым. Мы воспринимаем что-то как красивое или уродливое, возвышенное или низкое, трагическое или комичное, не давая себе отчет о том, почему один красивый, а другой уродливый. Но эстетический опыт связан, во-первых, с присущими этому явлению эстетическими особенностями, а во-вторых, с природой и особенностями практического взаимодействия человека с миром, произведениями искусства и, наконец, с присущей человеку способностью реагировать на объективные явления и процессы окружающего мира. В эстетическом опыте, вместе с субъективным отношением человека к миру, появляется и объективное отношение человека к миру.

Эстетический вкус – это система специфических эмоциональных оценок явлений реальности и произведений искусства, основанная на представлениях человека о прекрасном и уродливом, о красоте и искусстве. «Эстетический вкус – это способность непосредственно, по впечатлению, без особого анализа чувствовать, различать надежно красивые, истинные эстетические преимущества явлений природы, общественной жизни и искусства» [6, с. 237].

Эстетический вкус во многом определяет ежедневное эстетическое отношение к реальности, эстетическую сторону человеческого поведения. Способность человека последовательно и целенаправленно развивать, и культивировать личные социокультурные характеристики путем отбора и усвоения определенных культурных ценностей – это индивидуальный эстетический вкус. Таким образом, эстетический вкус находится в диалектическом единстве с эстетическим восприятием, чувствами, потребностями, идеалом, оценками.

Эстетический вкус, будучи «субъективным критерием эстетической оценки, который в некоторой степени интуитивно понятен, то есть эмоционально предшествует рациональной эстетической мысли» [2, с. 42], способствует формированию эстетического идеала, который, проявляемый в специфической чувственной форме, является высшим критерием эстетической оценки.

Эстетические чувства меняются и развиваются с развитием эстетического отношения человека к реальности и, прежде всего, с развитием его эстетического вкуса. Эстетический вкус, обобщая эстетический опыт, развивает и формирует эстетические потребности.

В формировании эстетического вкуса школьника главную роль играет развитие художественного вкуса. Художественный вкус – это способность школьника к художественной и эстетической оценке произведений искусства в результате косвенного общения с ними.

Хорошо известно, что искусство является доминирующей эстетической культурой общества. Это высшая форма воплощения эстетического отношения к реальности и эстетической реализации последнего «по законам красоты».

Духовный мир каждого ребенка уникален и может отражаться в собственном творчестве, которое проявляется в различных художественно-эстетических формах – музицировании, рисовании, лепке и т.д. В формировании духовного мира и художественно-эстетического вкуса важным является приобщение школьника к искусству в активных и относительно активных формах: «Произведения искусства в наибольшей степени концентрируют эстетическое отношение к миру. Искусство в своей художественной ценности – это явление, которое отражает реальность в художественной форме, выражает эстетическое отношение художника к миру, а также то, что создается по законам совершенства и мастерства. Формирование эстетической культуры человека невозможно за пределами общения с искусством, которое в специально образной форме синтезирует объективные и субъективные стороны эстетических отношений» [1, с. 69–70].

Понятие «эстетический вкус», характеризующее отношение к явлениям реальности в целом, в том числе к искусству, с одной стороны, гораздо шире, чем понятие «художественный вкус», которое проявляется как система способностей, оценок, преимуществ и потребностей в области искусства. Отсюда художественный вкус выступает в качестве подсистемы эстетического вкуса. Но формирование эстетической культуры школьника невозможно без общения с искусством. Поэтому роль художественного вкуса в формировании эстетического вкуса, как и всей системы эстетической культуры школьника является главенствующей.

Художественный и эстетический вкус, таким образом, является важнейшей составляющей художественного и эстетического сознания школьника. его внутренний механизм, который влияет, развивает и формирует другие составляющие: эмоциональные – чувства, идеи, идеалы, ценности и рациональность – суждения, оценки, взгляды.

Важными задачами эстетического воспитания школьников являются:

- воспитание эстетических чувств, вкусов, художественной и эстетической культуры;
- формирование навыков и способностей школьников к самостоятельной художественной и эстетической деятельности;
- развитие художественных способностей, наклонностей, интересов;
- воспитание любви и уважения к национальной культуре, искусству, традициям и обычаям своего народа.

Средства эстетического воспитания разнообразны, но мы выделим следующие средства:

- искусство и его различные виды;
- природа и окружающая среда;
- различные формы работы и деятельности;
- жизнь в разнообразии ее форм и процессов;
- фольклор.

Эстетическое воспитание осуществляется двумя важными способами, а именно, в учебном процессе и в процессе когнитивной деятельности школьников. Компонентами эстетического воспитания являются художественное образование и общее образование. Художественное образование – это процесс обучения школьников определенным знаниям, навыкам в области искусства, в том числе художнику-любителю.

Художественное воспитание – это процесс формирования у детей художественных вкусов, взглядов, идей, что позволяет оценить, понять и полюбить искусство и художественное творчество. Художественное воспитание формирует потребность в художественной и творческой деятельности, которая может быть реализована в условиях школы, за счет участия детей в различных мероприятиях, проектах.

«Художественное образование – это процесс целенаправленного действия с помощью искусства на личность» [3, с. 151], благодаря которому у человека формируется система художественных чувств и вкусов, любовь к искусству, умение его понимать, наслаждаться ими и дать ему возможность творить в искусстве.

### **Литература:**

1. Тельчарова Р.А. Музыкально-эстетическая культура и марксистская концепция личности / Р.А. Тельчарова. – М. : Изд-во «Прометей», 1989. – 131 с.
2. Художественное восприятие / под ред. Б.С. Мейлаха. – Л. : Музыка, 1971. – 387 с.
3. Художественная культура и гармоническое развитие личности / отв. ред. Н.В. Гончаренко. – К. : Музична Украина, 1982. – 239 с.
4. Художественная культура и эстетическое развитие личности / В.И. Мазепа, А.В. Азархин, В.П. Михалев и др.; Отв. ред. В.И. Мазепа; АН УССР, Ин-т философии. – К. : Наукова думка, 1989. – 296 с.
5. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 109 с.
6. Эстетика : Учеб.пособие / Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучерюк, В.И. Панченко, М.Ю. Русин. – К. : Вища школа, 1991. – 302 с.

УДК 378.1

*Коломойцев Юрий Алексеевич,  
старший преподаватель кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
juriy100@mail.ru*

### **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Обращение к проблеме формирования социокультурной компетентности будущих учителей музыки обусловлено общей логикой развития научных взглядов на современное образование, его предназначение и роль в жизни человека и общества.

В результате анализа требований Государственных образовательных стандартов высшего образования в Луганской Народной Республике по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, а также анализа научной литературы и результатов констатирующего эксперимента возникла необходимость обоснования экспериментальной методики формирования социокультурной компетентности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки на основе компетентностного, аксиологического, культурологического, деятельностного и системного подходов.

Важной составной частью экспериментальной методики формирования социокультурной компетентности будущих учителей музыки является направленность профильных дисциплин «Методика преподавания профессиональных дисциплин»,

«Музыкальная педагогика и психология». «Методика преподавания основ православной культуры в школе», «Педагогический практикум», «Основы культурно-просветительской деятельности в области музыкального образования», деятельности культурно-просветительского центра «Педагогическая филармония» на сознательное решение задач социального взаимодействия средствами музыкального искусства.

Основное отличие экспериментальной методики формирования социокультурной компетентности будущих учителей музыки заключалось в ее направленности на формирование мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, приобретение профессиональных и социокультурных знаний в области музыкального образования, умений эмоционально-эмпатийного взаимодействия с обучающимися, навыков создания музыкально-просветительских проектов.

В экспериментальной методике формирования социокультурной компетентности будущих учителей музыки осуществлялось систематическое диагностирование их мотивации к музыкально-педагогической деятельности по методикам, разработанным В.И. Петрушиным [2]. Кроме того, студентам предлагалось создание профессиональных автобиографий, Я-концепции личности учителя музыки, что способствовало осмыслению позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности, изменениями в профессионально личностных ориентациях.

На наш взгляд, обогащение учебных дисциплин и научно-исследовательской работы информацией о гуманистической и культурологической направленности социокультурной компетентности в области музыкального образования существенно повлияет на студентов в отношении понимания необходимости и актуальности их подготовки к осуществлению социального взаимодействия средствами музыкального искусства, поиска новых путей для совершенствования современного музыкального образования.

В процессе научного исследования нами разработаны темы, которые были введены в рабочие программы учебных дисциплин. Так, в содержание рабочей программы учебной дисциплины «Методика музыкального обучения и воспитания в дошкольных и общеобразовательных учреждениях» разрабатывалась тема «Социально-культурный опыт учителя музыки», где студенты сравнивают методики прошлых лет с инновационными разработками педагогов-музыкантов современности; создают педагогические портфолио; знакомятся с принципами освоения обобщенных идей в музыкально-педагогическом диалоге. Цель музыкально-педагогического диалога – изменить взгляд на себя, на мир, на искусство, развивая способности к социальной адаптации, гуманного и толерантного отношения к людям и себе.

Личностный компонент социокультурной компетентности студентов тесно связан с мотивационной сферой личности, для развития которой необходима коррекция социально-ценностных профессиональных ориентаций будущего учителя музыки, основанных на личностно-ориентированной парадигме в процессе гуманизации современного образования [1]. В процессе формирования социокультурной компетентности будущих учителей музыки значимым является процесс и результат сложных субъектно-объектных и межсубъектных отношений (музыка – учитель – ученики) на основе формирования личностной и общественной ценности произведений музыкального искусства.

Формирование социокультурной компетентности будущих учителей музыки происходит через целенаправленное влияние ценностей музыкальных произведений. В процессе исполнения музыкальных произведений у студентов выстраивается иерархия ценностей через личное восприятие; образуется субъективная ценностная система, которая может меняться и коррелироваться в процессе сотрудничества между педагогом и студентом, а также между студентами.

Особую значимость имеет учебная дисциплина «Методика преподавания основ православной культуры в школе», в процессе изучения которой студенты знакомятся с

понятиями православной культурной традиции как средством духовно-нравственного развития личности, формирование у них целостной картины мира на основе православных культурных ценностей. Для осмысления темы «Аксиологическая сфера учителя музыки» предлагаются такие понятия, как культура, человек, духовность, вера, совесть, правда, свобода, любовь, добро, красота и др. Затем эти понятия проецируются в будущую профессиональную деятельность; происходит толкование педагогического идеала, духовности и культуры педагога, приоритетных профессиональных личностных качеств учителя музыки.

В результате теоретического анализа и педагогических наблюдений установлено, что значимым компонентом социокультурной компетентности является когнитивный компонент, который включает в себя знание содержания и структуры понятия социокультурной компетентности, профессиональные и социокультурные знания в области музыкального образования, осознание ценностного содержания музыкальных произведений.

Для расширения диапазона профессиональных и социокультурных знаний будущих учителей музыки был разработан и дополнен материал рабочих программ учебных дисциплин, рекомендованы вопросы для самоконтроля в конце каждой темы, разработаны вопросы к контрольным работам и ключи оценивания к каждому вопросу.

Так, на занятиях учебной дисциплины «Методика преподавания профессиональных дисциплин» целесообразно изучить темы «Понятие социокультурной деятельности: предмет, цели и задачи», «Профессиональные и социокультурные знания в области музыкального образования». Для понимания социокультурной деятельности как педагогического процесса студентам необходимо знать научные основы исследования данного понятия, в связи с чем, проводятся семинары-дискуссии («Понимаете ли Вы сущность социокультурной деятельности и ее функции?», «Социальная значимость музыкального искусства», «Методика организации музыкально-просветительской деятельности»).

Содержание учебной дисциплины «История инструментального искусства» дополнено темами «Художественная интерпретация музыкального произведения», «Ценностный потенциал музыкальных произведений», в процессе которых студенты знакомятся с теоретическими основами интерпретации музыки разных эпох и стилей, интерпретациями различных музыкальных произведений, приобретают знания вербальной и невербальной интерпретации музыкальных произведений.

На занятиях учебной дисциплины «Музыкальная педагогика и психология» предложены темы: «Социальная значимость музыкальной педагогики», «Основы социологии музыки», «Влияние музыки на формирование личности», в которых отражены особенности образования, обучения и воспитания средствами музыкального искусства, изучение музыкальных вкусов слушателей в зависимости от их принадлежности к тому или иному региону, от их возраста, уровня образования, пола и других социально-демографических факторов.

Изучение и анализ практики обучения и музыкального воспитания показывает, что приобретаемые студентами педагогические знания, умения и навыки ещё не гарантируют успешность их профессиональной деятельности. Педагогическая профессия, как никакая другая связана с человеческим фактором, поскольку учителю приходится работать с «живым материалом» (Л.А. Степанова) [4], то есть с учеником, непрерывно растущим и изменяющимся, поэтому её продуктивность, эффективность и результативность обусловлена также и его собственными личностными качествами. В связи с этим, эмоциональный компонент в содержании социокультурной компетентности студентов направлен на формирование социально гуманных качеств, понимание собственных эмоций, наличие эмпатии, самоуважения, уверенности в своих силах и способностях, стремление к самосовершенствованию и самореализации.

Способность чувствовать и понимать чувства своих учеников, других людей, осознавать и контролировать собственные эмоции, гуманные личностные качества реализуются в деятельности и общении как уважение к достоинству другого человека, доброжелательность, толерантность, отзывчивость (эмпатия), контактность, умение сотрудничать с окружающими, готовность оказывать им помощь и поддержку, а также вера в собственные силы и способности, высокая самооценка, постоянное стремление к самосовершенствованию и самореализации. Важность эмоций в формировании социокультурной компетентности будущих учителей музыки обеспечивается пониманием собственных эмоций, наличием эмпатии [3].

Эмоциональный компонент основывается на восприятии индивидуальности студента как носителя субъективного опыта и необходим для эмоционально-эмпатийного взаимодействия учителя музыки с обучающимися.

В экспериментальной методике реализация деятельностного компонента происходила в процессе проведения практических и индивидуальных занятий, где студентами приобретались умения конструктивного решения сложных ситуаций, навыки создания музыкально-просветительских проектов.

Взаимодействие теоретических знаний и практических умений и навыков, полученных студентами при изучении профессиональных дисциплин, позволяет сориентировать их на решение социальных и культурных задач в ходе создания и презентации собственного проекта.

На занятиях учебной дисциплины «Основы культурно-просветительской деятельности в области музыкального образования» студенты приобретают навыки создания лекции-концерта. Предварительно предлагается тема проекта, формулируется цель и его задачи, накапливается материал об исполняемых студентами музыкальных композициях. Будущие учителя музыки из собственного исполнительского репертуара отбирают наиболее яркие номера для проекта, а затем каждый из студентов презентует свой музыкальный номер, тщательно продумывая драматургию проекта. После того, как проект готов, студенты презентуют проект перед обучающимися, преподавателями, слушателями.

Совершенствование практических исполнительских навыков студентов осуществлялось на дисциплинах «Специальность», «Музыкально-инструментальная подготовка», «Педагогический практикум» и др. Студенты, одновременно с повышением исполнительского уровня овладевают навыками артистизма и сценической культуры, умением сосредоточиться, «прожить» и передать средствами музыкальной выразительности эмоциональную окрашенность исполняемого произведения, а также наладить вербальный контакт с аудиторией и обратную связь, осуществляемую с помощью личностного отношения зрителя к происходящему на сцене.

В экспериментальной методике реализация деятельностного компонента социокультурной компетентности будущих учителей музыки на занятиях профильных дисциплин предполагала использование различных форм участия студентов в проекте, начиная от разучивания, сочинения собственных произведений и создания исполнительской интерпретации, сбора информации о композиторе, стиле, жанре, истории изучаемого произведения, подбора зрительного ряда, поэтических строк, созвучных тематике проекта, до подготовки текстов и презентаций для выступления. Результатом такой работы является высоко художественное исполнение изучаемых произведений, раскрывающих концептуальные положения проекта.

Дисциплина «Основы культурно-просветительской деятельности в области музыкального образования», дополненная темой «Организация музыкально-просветительской деятельности», рассматривает возможности проектной деятельности учителя музыки, методические основы создания музыкально-просветительских проектов [6].

Кроме того, в процессе изучения данной дисциплины актуальность приобретает тема «Режиссура музыкальных программ и праздников», где рассматриваются вопросы коммуникативного взаимодействия ведущего и зрителя, музыканта-исполнителя (студента) и слушателя, ведущего и музыканта-исполнителя в условиях проведения концерта; формируются умения вступать в контакт и управлять вниманием аудитории, слушать и понимать партнера, разрешать непредвиденные ситуации в случае их возникновения.

Для расширения диапазона профессиональных и социокультурных знаний в области музыкального образования был разработан теоретический материал по профильным дисциплинам профессиональной подготовки будущих учителей музыки, рекомендованы вопросы для самоконтроля в конце каждой темы, разработаны вопросы к контрольным работам и ключи оценивания к каждому вопросу. При этом, используя классификацию методов по дидактическим задачам, были использованы методы получения знаний (аудиторная, самостоятельная работа), проверки знаний (контрольная работа), применения знаний в практике (аудиторная работа). По классификации методов по источникам передачи и приобретения знаний был использован метод самостоятельной работы с теоретическим материалом (ответы на вопросы самоконтроля, самостоятельный поиск дополнительного материала) [5].

Внедрение экспериментальной методики происходило на занятиях учебных дисциплин в соответствии с учебным планом и предусматривало введение форм, методов и средств, позволяющих повысить уровень сформированности социокультурной компетентности студентов и учитывать гуманистическую и культурологическую направленность профессиональной подготовки. При этом профессиональная подготовка студентов основывалась на сочетании введенных тем с программами дисциплин профессионального цикла и предусматривала три этапа: начальный, базовый, итоговый, каждый из которых имел свои цели, задачи, средства и методы.

На начальном этапе экспериментальной методики раскрывалась актуализация ценностных аспектов в содержании знаний о социокультурной деятельности, выявление будущими учителями музыки личностных смыслов в их познании. Для осознания будущими учителями музыки положительного отношения к выбранной профессии, потребности к формированию социокультурной компетентности на лекционном занятии дисциплины «Методика музыкального образования» в рамках темы «Специфика обучения студентов по специальности» была предложена дискуссия «Профессия – учитель музыки» по вопросам:

1. Цель деятельности учителя музыки в общеобразовательной школе.
2. Социальные ценности музыкально-педагогической деятельности.
3. Гуманистическая направленность профессии учителя музыки: ее сущность и преимущества.

В процессе дискуссии студенты под руководством преподавателя формулировали цель деятельности учителя музыки (всестороннее содействие саморазвитию обучающегося, его общей и музыкальной культуры) и ее ценности (личность воспитанника, его взгляды, чувства, особенности, жизненный опыт, а не только успеваемость).

Студентам обращалось внимание на гуманистическую направленность профессии учителя музыки, что обеспечивало его способность воспринимать школьника как субъекта собственной деятельности и преимущества гуманистической педагогической позиции (благоприятная атмосфера обучения, любовь учеников, уважение их родителей, ощущение собственной компетентности, толерантное отношение к людям другой культуры).

Во время дискуссии преподаватели создавали условия для свободного обмена мнениями, задавали наводящие вопросы, приводили примеры из собственного опыта, что помогало студентам укрепить положительное отношение к выбранной профессии, осознать ее гуманистическую природу, сформировать потребность в приобретении социокультурной компетентности.

Для формирования социально-ценностных профессиональных ориентаций студентов следовало развить в них способность к эмоционально-ценностному постижению музыкальных произведений, эмпатийному отношению к их «героям» (как фактор выявления гуманности в реальной жизни). С этой целью во время восприятия музыкальных произведений на занятиях по «Специальности», «Музыкально-инструментальной подготовке», «Педагогическом практикуме» создавалась атмосфера свободного самовыражения, обеспечивались значимые для студентов переживания музыкальных образов, процессов их познания (творческих открытий, сотрудничества) путем:

- отбора произведений, утверждающих достоинство и нравственность человека, отражающих его мысли, переживания, способствующих максимальному самовыявлению будущих учителей музыки (аксиологический подход);

- осуществление исполнительской интерпретации музыкального произведения в контексте данной культуры, актуализация ценностно-смысловой составляющей в процессе его постижения, раскрытия личных аспектов творения, роли произведения в жизни композитора (культурологический подход);

- согласование процесса технического овладения студентом музыкального произведения с осознанием и переживанием его ценностного содержания (аксиологический подход);

- поощрение студентов к выбору способов и форм деятельности, выражение своего отношения к содержанию музыкального произведения, построения своей исполнительской концепции, оценивание собственного профессионального и личностного развития (деятельностный подход).

С целью обеспечения адекватного понимания студентами ценностного содержания музыкального произведения, его художественного образа («сюжета», идей, мыслей, чувств, характера «героя» музыкального произведения, его идеалов и устремлений) применялся метод аксиологического анализа средств музыкальной выразительности: мелодии и фразировки (относительно выражения пения или речи человека, широкого или отрывистого дыхания); специфики ритма (как воплощения шагов, танцевальных движений, ритма труда); фактурно-жанровых особенностей (относительно отражения характеров, темпераментов, социальных ролей); тембров (как воспроизведения палитры цветов); ладо-гармонического развития, динамических нарастаний и спадов; звукоизвлечения и звуковедения (по воплощению определенных речевых интонаций как «ключа» к пониманию ценностей автора произведения, данного музыкального стиля, эпохи).

Для обеспечения целостного восприятия художественного образа музыкального произведения преподаватели стимулировали студентов к поиску не только звуковых, но и визуальных, литературных, живописных, сценических ассоциаций и образов, побуждали студентов к осознанию своих чувств по поводу музыкальных образов, обсуждали значение этих произведений для собственного личностного развития.

Для развития эмоциональной сферы будущих учителей музыки, способности различать эмоции применялся метод эмоционального воздействия. Студенты, опираясь на собственный эмоциональный опыт, выполняли творческие упражнения: классифицировали эмоции на позитивные, негативные и нейтральные; осмысливали и фиксировали письменно свои чувства по поводу музыкального произведения, которое они исполняют; нашли к нему ассоциации, поэтические строки, созвучные эмоционально-образному содержанию музыкального произведения; подбирали слова к мелодии, соответствующие характеру музыки; анализировали средства выразительности, определяющие характер музыки и ее эмоционально-образное восприятие.

Целесообразный подбор методов и приемов обучения обеспечивался благодаря учету особенностей развития эмоционально-эмпатийной сферы будущих учителей музыки. В связи с этим, преподаватели привлекали студентов к выполнению творческих заданий,

оцениванию собственных достижений и недостатков, побуждали проявлять инициативу, активность, настойчивость, акцентировали их процессуальные достижения, а не только результаты обучения. В работе со студентами создавался невербальный образ музыкального произведения для развития у студентов способности различать эмоции, сочувствовать «героям» музыкальных произведений как механизма чуткого отношения к реальным людям.

Отметим, что основой экспериментальной методики формирования социокультурной компетентности будущих учителей музыки является гибкая адаптация профессиональной подготовки к требованиям общества, а также ориентация высшего образовательного учреждения на подготовку выпускников с учетом их личностных и индивидуальных потребностей.

При рассмотрении темы «Музыкальный конкурс как фактор социокультурной компетентности учителя музыки» в учебной дисциплине «Методика преподавания профессиональных дисциплин» для укрепления у студентов самоуважения, уверенности в своих способностях, мотивации к самореализации мы, используя учебно-методическую литературу, привлекли их внимание к факторам достижения успешности в музыкально-исполнительской деятельности (это – широкие интересы, креативные качества, постоянное стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, развитая эмоциональная сфера, эмпатия). Студенты ознакомились с аудио и видеозаписями музыкальных произведений в интерпретации разных исполнителей; применялись приемы сопоставления фактов, опоры на опыт выдающихся педагогов-музыкантов, создавались ситуации актуальности знаний.

Освоение социально-ценностных профессиональных ориентаций студентов осуществлялось через проникновение в мир ценностей разных музыкальных культур, эпох. Изучение хоровых и инструментальных произведений зарубежных композиторов знакомят студентов с мировой музыкальной культурой, мировоззрением, самобытными традициями народов мира. Специально подобранные произведения, их постижение помогают воспитать универсальные общечеловеческие ценности гуманизма, такие как свобода, уважение, равенство, толерантность, а также способность к пониманию других культур.

Также в исполнительский репертуар студентов вводились произведения луганских композиторов, в частности, автора исследования; был изучен цикл песен на стихи луганских поэтов «Луганский март», где звучит тема родного края, открываются особенности регионального колорита, что также способствует развитию и принятию гуманистических и социально-профессиональных ценностей, таких как патриотизм, Родина, Отчизна, народ, толерантность, уважение к традициям региональных культур. Посредством знакомства, анализа, исполнения лучших образцов музыки различных жанров и эпох русских и зарубежных композиторов, наполненных гуманистическим содержанием, происходило погружение студентов в мир вечных ценностей, образов и духовных смыслов.

На базовом этапе реализации экспериментальной методики внедрялась разработанная тематика лекций, практических занятий, самостоятельной работы студентов, раскрывающая содержание профессиональных и социокультурных знаний в области музыкального образования, характеризовались социально гуманные качества будущих учителей музыки.

В качестве дидактического инструментария служили лекции-беседы, лекции-дискуссии, семинары-дискуссии, написание эссе, рефератов, конспектирование первоисточников, разработка презентаций, тестирование. Для написания рефератов студентам были предложены следующие темы: «Социокультурная компетентность современного учителя музыки», «Социокультурные ценности на уроках музыки», «Роль социокультурной компетентности в профессиональной деятельности учителя музыки», «Мораль в музыкальном искусстве», «Досуг как социокультурное явление».

На итоговом этапе экспериментальной методики была внедрена инновационная форма научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности – культурно-просветительский центр «Педагогическая филармония», деятельность которого способствует

формированию у студентов музыкально-педагогической культуры, целостной художественной картины мира и помогает приобрести важнейшие навыки публичных выступлений в будущей профессиональной деятельности

Таим образом, экспериментальная методика формирования социокультурной компетентности будущих учителей музыки включала в себя мероприятия по организации профессиональной подготовки студентов на гуманистической и культурологической основе с использованием широкого спектра форм, методов и средств активного и интерактивного обучения, обеспечивающих эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

### **Литература:**

1. Воитлева, Н.А. Гуманизация образовательного процесса как условие профессионально-творческого развития личности будущего учителя музыки / Н.А. Воитлева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 3. – С. 244 – 246.
2. Петрушин, В.И. Музыкальная психология : учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. – 2-е изд. – М. : Трикта ; Акад. проект, 2008. – 398 с.
3. Семёнова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учеб. пособие / Е. М. Семёнова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 249 с.
4. Степанова, Л.А. Воспитание умом и сердцем: великие традиции отечественной музыкальной педагогики / Л.А. Степанова // Педагогика : науч.-теор. журн. – 2015. – № 1. – С. 97 – 103.
5. Тарасова, Л.А. Методико-практическая подготовка учителя музыки : учебн. пособие / Л.А. Тарасова ; Федеральное агентство по образованию ; Учеб.-науч.-исслед. лаб. муз. краеведения [и др.]. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2009. – 276 с.
6. Ульянова, Л.Н. Основы музыкального просветительства / Л.Н. Ульянова, Л.Н. Солдаткина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2016. – 103 с.

УДК 378.011.3 – 051 : 37.091.398

*Кондратенко Анна Павловна,  
декан факультета музыкально-  
художественного образования  
имени Джульетты Якубович  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
annakondratenko@rambler.ru*

### **СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

В современном быстроменяющемся мире перед учреждениями высшего образования стоят особо важные задачи, требующие формирования социокультурных и духовно-нравственных потребностей личности, развития высокой культуры, способности к различным видам деятельности.

В этом аспекте, профессиональная подготовка педагога дополнительного образования детей и взрослых становится все более актуальной. Дополнительное образование представляет собой гибкую и эффективную форму образования, которая позволяет реализовать идеи непрерывного образования, «образования длиной в жизнь» [1, с. 63].

Подчеркнем, что к настоящему времени накоплен достаточно широкий спектр исследований, посвященных различным аспектам дополнительного образования детей и взрослых. Изучением отдельных проблем дополнительного образования занимались В.В. Абраухова, В.А. Горский, В.П. Голованов, Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, З.А. Каргина, А.В. Леонтович, А.В. Золотарева, А.А. Попов и др. Вопросы подготовки специалистов для системы дополнительного образования детей и взрослых исследованы Н.Н. Андриановой, Л.А. Акимовой, Л.Г. Дихановой, А.В. Золотаревой, В.Г. Кочетковой, Л.Г. Логиновой и др.

Целью статьи является анализ особенностей профессиональной подготовки педагогов дополнительного образования детей и взрослых, а также выявление роли дополнительного образования в успешной творческой самореализации будущего педагога.

Подчеркнем, что дополнительное образование в современных условиях является социально востребованным, требующим постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства. Образовательная политика Луганской Народной Республики определяет роль личности в образовании как субъекта, выбирающего цель, содержание и формы организации своего образования. Это и позволяет обучающемуся выбирать свою собственную траекторию развития в соответствии со своими потребностями, возможностями и запросами.

Учреждения дополнительного образования определены в Законе Луганской Народной Республики «Об образовании» как особый тип образовательных учреждений, которые имеют свои специфические черты, признаки, функции [3]. Для учреждений данного типа характерным является приоритетная роль воспитательной деятельности, обусловленная как особенностями образовательного процесса, так и основными задачами воспитания: обеспечением необходимых условий для личностного развития, адаптацией к жизни в обществе, формированием общей культуры, организацией содержательного досуга и др.

Современные ученые (А.В. Енин, С.В. Данилов, С.С. Зорин) подчеркивают, что учреждения дополнительного образования имеют огромные потенциальные возможности для развития творческой личности, что связано со спецификой образовательного процесса [1, с.64]. Приоритет воспитания, практико-ориентированный характер деятельности, многообразие видов творческой деятельности, добровольность участия и свобода выбора способствуют обеспечению одной из главных целей современного образования – развитию культуротворческой деятельности личности.

Практико-ориентированная образовательная среда дополнительного образования характеризуется сочетанием традиционности и новаторства, обусловленным специфическим преломлением в сознании будущего педагога профессионально-педагогической культуры, что способствует, в свою очередь, его личностному становлению и творческому развитию.

В этой связи, подготовка педагогических кадров для системы дополнительного образования чрезвычайно актуальна, поскольку обеспечивает поэтапное развитие и формирование профессионально значимых качеств личности, соответствующих специфическим целям и задачам деятельности по созданию условий для социокультурного развития детей и взрослых [2, с. 45].

Образовательная программа бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование. Дополнительное образование детей и взрослых направлена на подготовку педагогов, имеющих необходимые компетенции в сфере дополнительного образования, реализующих знания и умения в области методики преподавания различных видов дополнительной образовательной деятельности, организации и осуществления досуговой деятельности детей и взрослых.

Целью образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование, Дополнительное образование детей и взрослых является подготовка педагогов дополнительного образования для государственных учреждений, негосударственных организаций образовательной сферы, владеющих инновационными

технологиями образовательной, проектной деятельности, внедряющих различные формы взаимодействия с целью реализации дополнительного образования как непрерывного образования на протяжении всей жизни человека.

Подчеркнем, что содержание профессиональной подготовки будущих педагогов дополнительного образования детей и взрослых должно быть максимально ориентировано на инновационные процессы, направления и тенденции развития современного образования.

Концептуальным подходом к разработке учебного плана по направлению подготовки Педагогическое образование. Дополнительное образование детей и взрослых является реализация требований к подготовке специалиста в соответствии со стандартом; учет требований к специалисту, предъявляемых современной образовательной практикой; реализация компетентностного подхода. Учебный план по данному направлению подготовки насыщен разнообразными дисциплинами, что позволяет будущему педагогу выбрать наиболее интересующую его область деятельности, совершенствуя свои профессиональные компетенции и осваивая новые горизонты.

В процессе профессиональной подготовки будущим педагогам дополнительного образования предстоит освоить дисциплины психолого-педагогического, методического, предметно-содержательного, практико-ориентированного, проектно-консультационного модулей. Педагог дополнительного образования должен владеть разнообразными технологиями в области образования, культуры, технического творчества, являясь специалистом в области педагогической, методической, организационной и социально-культурной деятельности. Еще в процессе обучения у будущих педагогов есть возможность успешно реализовывать себя в работе с разным контингентом – от детей дошкольного возраста до взрослых.

Технологии обучения, применяемые в процессе подготовки педагогов дополнительного образования, создают творческое пространство, в котором развивается личность, формируют сознательность будущего педагога и влияют на его жизненную стратегию, способствуя успешной творческой самореализации.

На наш взгляд, подготовка педагогов дополнительного образования нуждается в совершенствовании технологий обучения. В условиях обновления данной системы необходимо модифицировать их разнообразные параметры, учитывать психологические особенности обучающихся, цели образования и условия обучения, а также имеющиеся средства обучения.

Подчеркнем, что у будущих педагогов дополнительного образования есть возможность в создании условий для формирования ключевых компетенций взрослых, обеспечения их личностного роста, эффективной адаптации в современном информационном обществе в процессе корпоративного образования (организация дистанционного обучения по дополнительным образовательным программам, online-курсов различной направленности, коучинг-сессий, наставничества и т.п.).

Творческая самореализация будущего педагога рассматривается учеными как один из этапов процесса саморазвития личности, включающего такие элементы: самопознание, самоопределение, самоизменение, творческую самореализацию, самоанализ и самооценку [2, с. 26]. Педагогический смысл творческой самореализации состоит в том, что этот этап саморазвития обеспечивается путем реализации педагогических условий, направленных на развитие творческого потенциала будущего педагога и мотивацию достижений.

Дополнительное образование детей и взрослых – это реальная возможность для саморазвития и самореализации будущего педагога, в процессе которой создаются условия для содержательной и разнообразной деятельности, определения целей и стратегий индивидуального развития, превращения в ресурс собственных личностных качеств, а также проектирования своего будущего.

В процессе творческой самореализации будущего педагога происходит разрушение сложившихся у него мыслительных и деятельностных стереотипов; производятся новые ценности культуры и новые способы деятельности; происходит сравнение различных вариантов развития предмета, выбор из них максимально соответствующего целям субъекта, то есть в своей сущности творческая самореализация в педагогической деятельности имеет диалогический характер.

Подчеркнем, что для успешной творческой самореализации будущего педагога дополнительного образования необходима открытость образовательной среды, которая позволяет педагогу приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно. Таким образом, дополнительное образование является наилучшим способом реализации собственного образовательного потенциала личности. Учитывая быстрое развитие науки и технологий, вступление человечества в цифровую цивилизацию, дополнительное образование детей и взрослых является уже не столько вспомогательным инструментом, сколько объективной потребностью, удовлетворение которой определяет успешность личности в современном обществе.

### Литература:

1. Зорин С.С. Креативный и культурологические подходы к развитию ребенка в системе образования / С.С. Зорин // Искусство и образование. – 2013. – № 2 (82). – С. 63–71.
2. Модели профильного обучения в учреждениях дополнительного образования детей / Т.К. Голушко, Р.И. Кузьмин, Л.Н. Макарова и др.; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов : Центр-пресс, 2009. – 263 с.
3. Об образовании : Закон. Луганская Народная Республика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fminobr.su%2Fengine%2Fdownload.php%3Fid%3D2%26viewonline%3D1>. – Загл. с экрана. (Дата обращения 26.04.2021).

УДК 784:378

*Кондратюк Ирина Ивановна,  
старший преподаватель кафедры  
музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
kondratyuk.irina@mail.ru*

### РОЛЬ ХОРОВОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Актуальной проблемой современного музыкально-педагогического образования является подготовка высоко эрудированного, компетентного, творчески развитого педагога, способного глубоко понимать музыкально-педагогические задачи учебного процесса, научные основы эстетического воспитания и творчески реализовывать в педагогической и культурно-просветительской деятельности основные направления современной музыкально-педагогической отрасли, развивая лучшие традиции музыкальной культуры.

Одной из сложных профессий в музыкальном искусстве является профессия дирижера. Хоровое дирижирование в системе музыкально-педагогического образования имеет свои особенности. Главной особенностью хорового искусства и хорового дирижирования является певческая основа живого человеческого голоса – самого универсального и сложного музыкального «инструмента». Богатство неповторимых

тембральных оттенков человеческого голоса, его индивидуальные характеристики, а также, различные психологические и эмоциональные состояния исполнителей создают систему сложных заданий, стоящих перед хоровым дирижером.

Хоровая музыка оказывает огромное воздействие на духовное развитие и профессиональное становление личности. Поэтому, важнейшей задачей в вопросе эстетического воспитания подрастающего поколения является формирование личности педагога-музыканта, способной на высоком профессиональном уровне развивать эстетический вкус учеников, прививать любовь к искусству и пению, способствовать формированию стойкой гражданской позиции молодых людей.

Проблемы профессионального становления личности музыканта-педагога, будущего руководителя хорового коллектива, детально рассмотрено в трудах ученых-педагогов, психологов. Психолого-педагогические аспекты проблемы формирования профессиональных качеств будущего учителя музыки рассмотрены в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Г.М. Цыпина, Л.В. Школяр и других ученых. Проблемы теории и практики дирижерско-хоровой подготовки будущих учителей музыки рассмотрены в трудах О.А. Апраксиной, Б.Д. Критского, В.Г. Соколова, Е.В. Николаевой. Тем не менее, необходимо сосредоточить внимание исследователей на роль хорового искусства в формировании профессиональных качеств будущего учителя музыки.

Хоровая культура имеет глубинные корни. Всей историей своего развития хоровая культура свидетельствует о наличии величайших традиций, проявляющихся в различных культурных и этнических пространствах. Современная хоровая музыка сочетает в себе сложный образно-интонационный строй и вокально-тембровую основу музыкальной культуры всех исторических периодов, начиная с древнейших пластов одноголосной мелодики народного фольклора и древних духовных песнопений, классически совершенных явлений хорового искусства периода тональной музыки классической культуры, включая явления музыкального языка конца XIX в. и сложнейшие интонационные комплексы музыкального искусства XX ст. Таким образом, современная хоровая музыка является уникальным инструментом воздействия на современного слушателя. Это ставит перед представителями хорового искусства сложные исполнительские задачи. Достижение исполнительских целей и соответствующих высоких результатов исполнительского труда зависит от степени компетентности, профессиональной квалификации хорового дирижера. Музыкально-педагогическое образование призвано решать не только педагогические задачи, но и исполнительские, а также эстетико-воспитательные задачи.

Для того, чтобы овладеть профессией учителя музыки, нужно изучить и освоить закономерности музыкального языка, развить музыкальный слух и музыкально-образное мышление, изучить психолого-педагогические особенности преподавания музыкальных дисциплин.

Музыкальное искусство, в отличие от других видов искусства (живописи, графики, архитектуры, скульптуры, дизайна и т.д.) является искусством, проистекающим во времени и пространстве. Временные характеристики музыкального искусства определяют особые механизмы изучения музыки как динамического феномена, обладающего такими характеристиками, как процессуальность, скорость, время, динамика, драматургия.

Музыкант-педагог должен хорошо понимать музыкальное искусство, осмысливать всю композицию, структуру, архитектуру музыкального произведения. Педагог-музыкант должен высоко профессионально разбираться в особенностях строения музыкального произведения, в метро-ритмических особенностях его музыкальной ткани, чувствовать и понимать предлагаемые автором темпы, необходимую артикуляцию, агогику, динамику, штрихи как исполнительские приемы.

Будущий учитель должен знать закономерности развития музыкальной ткани и музыкальной фактуры (повторение, варьирование, разработочное развитие музыкальной ткани, контрастное развитие музыкальной ткани и контраст сопоставлений), знать законы музыкальной драматургии, уметь выстроить кульминационные зоны, подходы к ним. Способы дирижирования, как бы являются итогом кропотливой работы над произведением, позволяющие не просто руководить хоровым коллективом, а являющиеся основой сотворения музыкального действия, в котором слушателю откроется весь образный мир музыкального произведения, его скрытые смыслы и знаки как основа композиторского замысла.

Учитель музыки должен обладать различными специфическими способностями – способностями внутреннего слышания музыки в процессе видения нотного музыкального материала, способностями к пониманию и исполнительской интерпретации творческой, авторской концепции развития целостного музыкального образа в музыкальном произведении.

Именно хоровое искусство является той областью музыкальной деятельности, благодаря которой будущий учитель музыки может освоить закономерности развития музыкальной ткани, развить навыки пространственного слышания музыкальной фактуры, развить гармоническое мышление, освоить законы мелодической горизонтали и гармонической вертикали музыкальных произведений, познать законы ладотонального развития музыки, научиться чувствовать темброво-регистровые особенности музыкальной фактуры. Для решения таких сложнейших задач дирижер должен обрести очень высокую степень образованности как музыкальной, художественной, так и общеэстетической и общекультурной.

В процессе формирования профессиональных качеств будущего учителя музыки необходимо сосредоточить внимание на слушании музыкальных произведений в хоровом исполнении и на анализе музыкальных произведений. Анализировать музыкальное произведение нужно комплексно: внимание нужно сосредоточить на закономерностях исторического периода развития музыкального искусства, в котором было создано произведение. При этом необходимо определить сущностные характеристики искусство данного периода – мировоззренческие основы мировосприятия человека той эпохи, его эстетико-философские взгляды, философские основы творчества, закономерности стилеобразования и жанрообразования. Особое внимание необходимо обратить на ладогармонические, фактурные, тембровые, композиционно-драматургические особенности музыкального развития произведения. Также, проанализировать необходимо исполнительские особенности и нюансы музыкального произведения (штрихи, динамика, фразировка, дыхание, артикуляция).

Самостоятельная работа должна способствовать формированию профессиональных качеств будущего учителя музыки. Чтение соответствующей научной, искусствоведческой, методической литературы, музыкальной критики, мемуаров великих дирижеров поможет расширить представления о профессии хорового дирижера и педагога-музыканта. Слушание музыки, изучение хоровых партитур с помощью внутреннего слуха, пение партий, ирга на фортепиано, просмотр видео работы с хоровыми коллективами, дирижерская (мануальная) практика являются необходимыми формами самостоятельной работы будущего учителя музыки. При этом будущий учитель музыки должен сосредоточить внимание на слуховых и эмоциональных ощущениях, на внутреннем слышании, на ощущении звука при исполнении музыкальных фрагментов или произведений, на выразительности мануальных жестов, на моторно-мышечных ощущениях и дыхании, проявляя при этом волевые, исполнительские качества, музыкальные способности и навыки. Также, в процессе самостоятельной работы происходит развитие музыкальной памяти, формирование аналитических, исполнительских и интерпретационных, навыков работы над музыкальным произведением.

**Литература:**

1. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве : Сб. статей / Сост. и коммент. А. Павлова-Арбенина. – Л. : Музыка, 1980.– 216 с.
2. Музыкальное образование в школе : учебн. пособие для студ. муз. фак. отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др.; Под ред. Л.В. Школяр. – М. : Издат. центр «Академия». – 2001. – 232 с.
3. Психология музыкальной деятельности : Теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др. / Под ред. Г.М. Цыпина. – М. : Издат. центр «Академия». – 2003. – 368 с.
4. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства : учеб. пособие / В.Н. Холопова. – СПб. : Изд-во «Лань», 2000. – 320 с.

УДК 378

**Коханский Олег Владимирович,**  
студент 4 курса направления подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование,  
профиль «Музыкальное образование»  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
oleg\_kokhanskiy@mail.ru

**Научный руководитель: Пономарева Елена Николаевна,**  
доцент кафедры профессионального мастерства,  
дизайна имиджа и стиля ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
selena.art.23@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ МОТИВАЦИИ К ПЕНИЮ В  
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Проблема постановки певческого голоса детей дошкольного возраста является одной из наиболее сложных и наименее разработанных в музыкальной педагогической теории и практике. Это одна из самых важных проблем педагогической практики музыкального воспитания дошкольников.

Пение как основной вид музыкальной деятельности детей и основное средство музыкального воспитания наиболее близко и доступно детям. Исполняя песни, дети глубже и многозначительнее воспринимают музыку, активно выражают свои переживания и чувства. Правильно поставленное пение организует деятельность голосового аппарата, развивает приятный тембр голоса, укрепляет голосовые связки. Профессионально ориентированная постановка голоса, осуществляемая с учетом особенностей детского организма, влияет на более глубокое и ровное дыхание, способствует развитию координации голоса и слуха, улучшает детскую речь, формирует музыкальное мышление и восприятие музыки.

Детское песенное творчество рассматривали в своих работах педагоги Н.А. Ветлугина, Е.Я. Гембицкая, Л. Горюнова, Г.Г. Казакова, Е.А. Флерина и др.

В исследованиях известных педагогов Б.В. Асафьева, С.И. Бекиной, А.Г. Гогоберидзе, Т.М. Орловой и др. предлагается определение сущности творчества и особенностей этого процесса у детей дошкольного возраста. Ребенок сможет наиболее ярко, непосредственно выразить себя и свои мысли в том или ином виде музыкального творчества, только овладев навыками исполнительской музыкальной деятельности. Исследователи отмечают большую

роль руководителя в процессе приобщения детей к творчеству, предлагая конкретные пути и средства воплощения творческих замыслов в работе с детьми.

Особое значение в решении проблемы развития певческих навыков отводится задачам и функциям дошкольного учреждения и его сотрудников, работающих с дошкольными коллективами. При этом, важно относиться к дошкольному возрасту как к уникальному периоду жизни человека, когда происходит интенсивное развитие личности ребенка.

Проблема формирования у старших дошкольников мотивации к певческой деятельности в дошкольных образовательных учреждениях является актуальной и в теории музыкального воспитания в дошкольном образовательном учреждении разработана достаточно полно, но в практике же развитие певческих способностей имеет большое количество упущений, например, формальное отношение к решению программных задач по пению. Недостаточно изученной остается проблема формирования мотивации к пению у детей старшего дошкольного возраста, возникает необходимость поиска эффективных приёмов и методов формирования интереса к пению у детей в дошкольном образовательном учреждении.

Для выработки певческих навыков самым благоприятным считается ранний возраст ребенка. Если регулярно работать над постановкой певческого голоса, применяя в своей работе специальные упражнения, то можно добиться от голоса детей правильного звукообразования и голосоведения. Большой вклад в область развития певческих навыков сделали известные методисты – Н.А. Метлов, Е.П. Иова, Е.М. Дубянская и др.

Ученый, композитор и просветитель Д.Б. Кабалевский по праву считается одним из самых известных педагогов-музыкантов XX ст., так как большую часть своей жизни он посвятил именно воспитанию детей и юношей, обучая их музыке.

Долгие годы теорией развития певческих навыков занимался советский педагог, музыкант Н.А. Метлов. Он проанализировал особенности голосового аппарата детей, и уделил особое место охране детского голоса.

Н.А. Ветлугина, доктор педагогических наук, считает, что «пение относится к числу тех видов музыкальной деятельности, в процессе которой успешно развивается эстетическое отношение к жизни, к музыке, обогащаются переживания ребенка, активно формируются музыкально-сенсорные и, особенно, музыкально-слуховые представления звуковысотных отношений» [1].

В последнее время появляются работы теоретиков, в которых дают полную характеристику всем видам певческой деятельности: исполнения, распевания, пения, сопровождаемого движениями, или игрой на музыкальных инструментах, пения как способ знакомства и изучения нотной грамоты.

Нельзя недооценивать важность развития певческих возможностей детей. Все педагоги дошкольного музыкального образования обращали внимание на особую важность этого вопроса, поскольку это формирует перцептивный, слуховой эталон прекрасного пения.

Петь – это не только выразительно пропевать слова, но и передавать замысел песни, ее настроение, эмоции через жесты и мимику. Любой ребенок любит играть, игра сопровождает детей долгое время и вызывает у них только положительные эмоции. Если внести игру в разучивание песен, то обязательно на песню будет эмоциональный отклик, ребенок обязательно захочет ее петь. Именно от желания разучивать и петь песню будет зависеть очень многое, ребенок будет раскрепощаться, у него не будет напряжения в голосе и движениях, стеснения, со всем этим вскоре исчезнет проблема неэмоционального, сухого исполнительства. С раннего возраста песня становится любимым видом музыкальной деятельности детей в силу определенной доступности музыкального материала, предназначенного для детей.

Пение хором и в ансамблях сближает детей, создавая условия для музыкального и эмоционального общения друг с другом. Благодаря песне, дети легко знакомятся с музыкой,

с музыкальными образами, образами окружающего мира, сказок, с фольклорными традициями. Благодаря певческой практике, у детей развиваются все музыкальные и творческие способности. Развивается чувство лада, чувство метро-ритма, формируется эмоциональная отзывчивость на музыкальные образы, формируется представление о ней. Благодаря песенной культуре, дошкольник может реализовать свои музыкальные потребности – исполнять знакомые песни на занятии, дома, на прогулке, даже пытаться импровизировать. Во время пения происходит важный процесс формирования личных качеств дошкольника – взаимопомощи, доброты, усидчивости, внимательности, отзывчивости. Прослушивание песен активизирует внимание, память и наблюдательность и дошкольник в процессе слушания музыки учится понимать различную структуру песен, понимать жанровые особенности произведений, сравнивать звуки аккомпанемента и мелодии разных произведений, учится сопоставлять музыку с текстом песни, формирует образные представления о героях песен.

Очень важным является воздействие пения на физическое развитие ребенка. Оно благополучно влияет на общее состояние организма. Во время пения у детей, как и у взрослых, изменяется кровообращение, дыхание, настроение, укрепляется голосовой аппарат ребенка. Так же пение благоприятно воздействует и на развитие дикции детей, устраняет некоторые дефекты речи (пропадает заикание).

Основными задачами для музыкальных руководителей в дошкольных образовательных учреждениях является приобщение детей к музыке и воспитание певческой культуры. Пение и музыкальное воспитание в целом неразрывно. Основные задачи певческой деятельности вытекают из общих задач музыкального воспитания. Эти задачи реализуются через развитие музыкальных способностей воспитанников (эмоциональная отзывчивость на музыку, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма); формирование основ певческой и общей музыкальной культуры ребенка (эстетические эмоции, интересы, оценки, вокально-хоровые умения и навыки); всестороннее развитие детей: духовное, эмоциональное и физическое.

Песенный репертуар, составленный с использованием определенных методов и приемов обучения и помогает решать эти задачи.

Одной из основных задач музыкального руководителя является формирование интереса у детей к певческой деятельности. Для того, чтобы ребенку было легко разучить песню, его нужно заинтересовать. Чтобы вызывать и поддерживать интерес к песне, необходимо создавать игровые ситуации, использовать музыкально-дидактические игры, проблемные задания, которые помогут сформировать мотивацию к певческой деятельности. Мотивация – это процесс психологического порядка, побуждающий человека совершать какие-либо действия для достижения определенной цели.

Во время работы над постановкой певческого голоса ребенка, основная задача музыкального руководителя – не навредить детям.

При обучении детей пению обязательно должны использоваться педагогические принципы, а именно:

- принцип доступности
- принцип вариативности
- принцип креативности
- принцип наглядности
- принцип последовательности.

Все эти принципы должны выполняться постоянно и одновременно.

Главной целью музыкального воспитания старших дошкольников, во-первых, является развитие музыкальных способностей (развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма), во-вторых, формирование основ певческой культуры.

Задачи и содержание музыкального воспитания определяют выбор методов и методических приемов обучения. В музыкальном воспитании и обучении детей дошкольного возраста применяют три взаимосвязанных метода работы: наглядный, словесный, практический.

Каждый метод, в зависимости от его специфики, включает в себя систему различных приемов. Чтобы правильно выбрать те или иные педагогические приемы нужно учитывать сложность музыкального произведения, этап обучения этого произведения (знакомство, разучивание, закрепление), а также уровень развития детей. Выбор методических приемов обучения определяется конкретными задачами музыкального занятия.

Задача музыкального руководителя на занятиях в дошкольных учреждениях связана с приобщением детей к миру музыки, расширять их знания о мировой музыкальной культуре, закладывать в их души и сознание только прекрасное. Д.Б. Кабалевский говорил, что музыка – это не только искусство, она решительно выходит рамки и вторгается во все области воспитания и образования [2]. Это – могучая сила, которая формирует духовный мир человека, поскольку музыка играет важнейшую роль в становлении личности человека.

### **Литература:**

1. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина. - М. : Просвещение, 2010. – 109 с.
2. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 204 с.

УДК 78.1

*Лабинцева Лариса Павловна,  
и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
larissa.labintseva@mail.ru*

### **НАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XX – XXI ВВ.**

Процессы становления и развития системы музыкально-педагогического образования на рубеже XX – XXI вв. послужили импульсом для педагогического поиска и научно-исследовательской практики. Научные тенденции в системе музыкально-педагогического образования стали сопровождаться ростом количества экспериментальных площадок и авторских разработок, в связи с чем, возникает необходимость во внедрении исследовательских программ и проектов в практику, их научном, управленческом и ресурсном сопровождении, совершенствовании индивидуальных образовательных практик обучения и воспитания.

Вместе с тем, по мнению К.Н. Фёдоровой, достаточно сложно происходит переход от «накопительной», знаниецентристской модели образования к смыслопорождающей педагогике [3, с. 85]. Параллельно, как отмечает В.И. Загвязинский, большинство участников педагогического поиска оказались не готовы к использованию новых подходов и способов научно-исследовательской деятельности [1].

Наука, сама по себе, не является содержанием музыкально-педагогического образования, но определяется исследователями как методологическая основа. В этой связи, методологическими основами содержания музыкально-педагогического образования можно

считать следующие научные положения современного теоретического и исторического музыковедения:

- теория музыкальной интонации, разработанная Б.В. Асафьевым, Е.М. Орловой, Е.А. Ручьевской и др.;
- теории элементов музыкального языка (мелодии, ритма, фактуры, гармонии), представленные в исследованиях Ю.Н. Холопова, В.Н. Холоповой и др.;
- теории логических принципов построения композиции и драматургии музыкальных произведений В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинскова, А.С. Соколова и др.;
- теории музыкальных стилей и жанров М.К. Михайлова, С.С. Скребкова и др.;
- теория музыкального содержания, разработанная Л.П. Казанцевой, А.Ю. Кудряшовым, В.Н. Холоповой и др.

Важно осознавать, что научно-исследовательская деятельность – это творческий, глубоко индивидуальный процесс, механизмы которого не всегда можно вывести на технологический уровень, как и механизмы музыкального или музыкально-педагогического творчества, где алгоритмы можно использовать лишь с учетом специфики предмета музыкально-педагогического поиска.

Н.А. Терентьева обращает внимание на то, что система музыкально-педагогического образования – динамичное целое, включающее как упорядоченность, так и спонтанность, как рационально-логические, так и эмоционально-образные составляющие музыкально-педагогической деятельности [2]. Поэтому, при изучении содержания музыкально-педагогического образования нужно учитывать социальные взаимодействия, педагогические ценности-знания и ценности-качества [Там же].

Ценности-знания, представленные уровнем овладения учителем культурно-философским и психолого-педагогическим знанием, знанием предметной музыкальной дисциплины, обеспечивают условия для педагогического поиска в единстве теории и практики, высокий уровень педагогического мастерства. Именно ценности-знания определяют критерии выбора, педагогические ценности, направленность на продуктивное или репродуктивное начало в музыкально-педагогической деятельности.

Музыкально-педагогические ценности-качества в процессе научно-исследовательской деятельности выступают производными от уровня выраженности как специальных (профильных) музыкальных способностей учителя музыки, так и уровня развитости интеллектуальных, эмпатийных, рефлексивных, коммуникативных, прогностических способностей. Именно ценности-качества во многом определяют способность педагога синтезировать, интегрировать и реализовывать в условиях учебно-воспитательного процесса закономерности, концептуальные идеи и принципы педагогической науки и музыкального искусства, пропорционально соотносить два основополагающих плана музыкально-педагогической деятельности – рационально-логический (связанный с усвоением значений) и эмоционально-художественный (направленный на продуцирование смыслов).

Таким образом, философский и общенаучный, как фундаментальные уровни методологического знания, определяют:

- а) конкретно-научный уровень методологии, который в системе музыкально-педагогического образования характеризуется рассмотрением специфических вопросов для научного познания в этой дисциплине;
- б) технологический уровень, содержащий совокупность научно-исследовательских процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала, его первичную систематизацию.

Как считает А.И. Щербакова, реализация системного подхода при изучении развития процессов музыкально-педагогического образования предполагает в качестве основы принятие единства физиологического и социокультурного начал в человеке, и, следовательно, методология не может быть сведена к какому-то одному методу [4].

Специфика системы музыкально-педагогического образования изначально опосредована идеями целостности и экзистенции, поэтому уникальность и неповторимость развития человека в музыкально-педагогической образовательной деятельности – многоуровневый и открытый процесс, и его осмысление в аспекте системного подхода предполагает интерпретацию явлений и фактов в соответствии с его положениями. Это, как известно, определенная устойчивость функционирования, связь с внешней средой, активное самодвижение, вариативность и альтернатива путей развития, возможность существования непредсказуемых зон и моментов.

Размышляя о перспективах развития системы музыкально-педагогического образования XXI в. на современном этапе, нельзя не сказать об общенаучной закономерности преемственности развития научного знания.

Речь идет о неразрывности процесса познания действительности как смены идей, теорий, принципов, понятий и методов научного исследования. Объективная основа преемственности – это связанное с внутренними противоречиями развитие явлений, процессов, теоретические выводы которых остаются в новых концепциях, сохраняя ценный и эвристический потенциал. Выбор объекта исследования, анализ явлений, процессов исходит из ранее установленных теорий, закономерностей, а также знания инновационных теорий, концепций. Например, Н.А. Тереньтеева отмечает, что традиционно актуальная в музыкально-педагогическом образовании проблематика, связанная с изучением развития музыкальных способностей, требует осмысления с учетом данных современных исследований в области психологии, в том числе, в связи с новыми социокультурными факторами, порождающими особенности восприятия действительности, изменения интеллектуальной и эмоциональной сфер личности современного ребенка [2].

Отметим, что знания, накопленные предшествующими поколениями педагогов и музыкантов, передающиеся в вербализованной текстовой форме, сохранились в конкретных направлениях, исполнительских и музыковедческих школах. Их многообразие предоставляет возможность выбора и дальнейшего развития в современных социокультурных условиях.

К сожалению, научно-исследовательская и практическая деятельность в сфере музыкально-педагогического образования подвержены унификации и стандартизации. Данные процессы, далекие от педагогического и музыкального искусства, становятся факторами, не способствующими изучению содержания музыкально-педагогического образования на современном этапе. Необходимость образовательных учреждений неоднократно перестраивать свою внутреннюю организацию проблематична, прежде всего, трансформацией человеческих отношений. Можно говорить о тенденции модульных контактов, частичных и поверхностных, где каждая личность, в том числе, и ребенок, предстает как некая сумма функционально-полезных модулей, которые могут быть взаимозаменяемы [3].

Особенностью становления и развития музыкально-педагогического образования как системы является ее межнаучный характер: она тесно связана с историей, педагогикой и музыковедением. В научной литературе (Е.В. Николаева, Т.А. Брежнева, Е.Н. Федорович, И.Ф. Камалова, Э.Б. Абдуллин и др.) наибольшее распространение получила точка зрения о том, что история педагогики есть одновременно наука историческая и педагогическая. Это предполагает изучение историко-педагогического процесса сквозь призму проблематики, которая задает предмет педагогики (Г.Б. Корнетов), в данном случае – педагогики музыкального образования, что определяет ее связь с музыковедением.

Такая активизация интереса к изучению музыкально-педагогического образования как системы вызвана объективными причинами. К концу XX ст. накопился значительный материал, который требовал выделения в особую научную отрасль. Сформировались и научные школы, изучающие историю музыкального образования, которые, в отличие от

музыковедческих школ, развивающихся на базе консерваторий, функционируют внутри педагогических вузов и, следовательно, имеют педагогическую базу.

Кроме того, на исходе XX в. возрос интерес к историко-педагогическим исследованиям. Осмысливая пройденный путь, человечество осознает, что история образования и педагогики дает возможность установить эффективность педагогических теорий, направлений, систем. Необходимо отметить, что, например, механизмы психического развития человека, в основном, остаются постоянными на протяжении многих веков, поэтому изучение исторических аспектов становления и развития музыкально-педагогического образования как системы имеет большое значение, с точки зрения, проблем настоящего и будущего.

Отметим, что исследования Е.А. Бодиной, С.И. Дорошенко, С.Б. Зеленской, Е.О. Казьминой, Л.З. Мазепы, Е.В. Николаевой, Л.А. Рапацкой, Н.А. Терентьевой и др. нацелены на воссоздание исторического процесса в области музыкально-педагогического образования в весьма широких временных границах.

Несколько полнее представлено отечественное музыкально-педагогическое образование в исследованиях Т.Н. Абросимовой, В.И. Адищева, О.А. Апраксиной, О.А. Воробьевой, Е.П. Макуренковой и др. Однако, весь исторический материал, касающийся развития музыкально-педагогического образования, получает освещение в аспекте общего или профессионального музыкального образования.

Отдельные сведения о музыкально-педагогической подготовке в данный период содержатся в исследованиях М.А. Антоновой, Л.Г. Арчажниковой, И.А. Анисимовой, Е.В. Кузнецовой, В.А. Натансона, Л.Н. Раабена и др. Вместе с тем, приводимые исследователями историко-педагогические факты о музыкально-педагогическом образовании фрагментарны и относятся лишь к тем или иным отраслям профессионального музыкального образования. Поэтому соотнесение их между собой не дает достаточно полного представления о генезисе музыкально-педагогического образования.

Таким образом, изменения, происшедшие в музыкально-педагогической науке и практике, требуют от исследователя масштабного междисциплинарного аналитического подхода и универсальной осведомленности во многих областях гуманитарного знания, овладения методами семантического, содержательного, целостного, структурного анализа, а также методами лингвистики, филологии, герменевтики, направленные на понимание музыкального текста.

Широкий спектр междисциплинарности дает возможность научного поиска креативных решений, комплексного инновационного использования анализа в сфере музыкальной педагогики. Научные исследования в системе музыкально-педагогического образования должны быть нацелены на воспитание любви к музыке, что неизменно ведет к сильному переживанию, стимулирующему ее понимание.

Именно в период середины XX ст. взаимодействие искусства и науки рассматривается как один из принципов гармонического развития личности, ее духовного обогащения, создающий необходимое равновесие в развитии эмоциональной сферы, обуславливающий трудовую и творческую активность.

Все выше изложенное дает нам возможность представить научные предпосылки становления и развития музыкально-педагогического образования на рубеже XX – XXI вв.:

1. Поливариантность взглядов на природу музыкального искусства, воспитательные и образовательные возможности. Становление жанрово-стилевого подхода к ознакомлению обучающихся с музыкальным искусством в системе общего образования и все более многостороннее претворение данного подхода в системе профессионального музыкального образования.

2. Усиление внимания учителей музыки к личности учащегося. Интенсификация теоретической и методической разработки проблемы индивидуального подхода к

обучающимся в условиях признания и все более полной реализации в педагогической практике курса на всеобщее музыкальное образование. Все более последовательная ориентация занятий на музыкальное развитие обучающихся во взаимосвязи с их общим развитием. Активизация педагогических поисков путей и средств возможно более полного раскрытия творческого потенциала учеников и развития их самостоятельности.

3. Осмысление особенностей педагогического процесса на уроках музыки. Интенсивные творческие поиски, направленные на раскрытие специфики музыкальных занятий, их отличия от других учебных предметов; на выявление особенностей общения учителя музыки с учащимися, отвечающих природе музыкального искусства, природе музыкального творчества. Признание значимости роли учителя музыки, его профессиональной подготовки и личностных качеств в решении проблем музыкально-педагогического образования. Выдвижение новых значительно более высоких, по сравнению с предшествующими этапами развития музыкального образования, требований к учителю музыки и соответствующая переориентация содержания и методов обучения в системе его профессиональной подготовки. Сложность и противоречивость развития системы музыкально-педагогического образования в XXI столетии.

### **Литература:**

1. Загвязинский В.И. Практическая методология педагогического поиска учебное пособие / В.И. Загвязинский; Тюменский государственный университет, Тюменский научный центр Уральского отделения РАН образования. – Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2008 – 120 с.

2. Терентьева Н.А. Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования : монография / Н.А. Терентьева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб. : Образование, 1996. – 79 с.

3. Фёдорова К.Н. Методологические аспекты педагогики музыкального образования / К.Н. Фёдорова // Идеи и идеалы: научный журнал. – № 2(8). – Новосибирск, 2011. – Т. 2. – С. 80–87.

4. Щербакова А.И. Системный подход в определении путей совершенствовании современной системы музыкального образования / А.И. Щербакова // Проблемы и перспективы развития образования в России: научный журнал. – Новосибирск, 2010. – №2. – С. 30–35.

УДК 378.02:372.8

*Левчишин Александр Михайлович,  
преподаватель кафедры музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
yanas\_lg@mail.ru*

### **ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Педагогический труд во все времена был творческим, ведь основное его назначение – сотворение, созидание личности, развитие, утверждение духовного начала в человеке. Кроме того, деятельность педагога осуществляется в постоянно изменяющихся ситуациях, требует учета всех условий.

Обладая крепкой профессиональной базой, современный учитель должен иметь представление о творческом характере своего труда, быть подготовленным к педагогической деятельности как к творческому процессу, обладая значительным личностным, профессиональным и творческим потенциалом. Чтобы творить, создавать новое, учителю

необходимо развивать и совершенствовать свои творческие способности, существенную роль в выявлении и развитии которых может сыграть высшая школа. Творчество как компонент формирования личности учителя должно присутствовать на всех этапах ее становления, стать ведущим системообразующим компонентом учебно-воспитательного процесса. Сформировать творческую индивидуальность учителя музыки, готовность к осуществлению художественно-педагогического процесса как творчества, заложить основы создания творческой лаборатории педагога-музыканта – актуальная задача высшего музыкально-педагогического образования. Именно во время учебы в вузе у будущего учителя музыки имеются наиболее благоприятные условия для успешной интеграции теории и практики, анализа передового опыта и достижений науки, собственной профессиональной, включающей в себя концертно-исполнительскую и исследовательскую, деятельности [1, с. 45].

Профессия педагога-музыканта сочетает в себе разностороннюю деятельность, которая включает умения и навыки педагогической, воспитательной, организаторской, просветительской, методической, исполнительской работы. Эти направления в деятельности преподавателя музыки играют важную роль в решении специфических задач, ориентированных на формирование музыкальной культуры не только обучаемых, но и постоянное личностное совершенствование самого педагога.

Современная мировая музыкальная культура представляет собой своеобразный сплав, в котором можно выделить множество традиций, стилей, направлений. Задача педагога состоит в том, чтобы донести до обучающего многообразие музыкального произведения, научить видеть и понимать специфические особенности музыки, другими словами – научить «чувствовать музыку» [2, с. 193].

Специфика музыкально-педагогической деятельности заключается в том, что она решает педагогические задачи средствами музыкального искусства, которые объединяют комплекс специальных, психолого-педагогических, общенаучных, методологических знаний, умений, навыков при ведущей роли общепедагогических способностей. Музыкальная деятельность – структура многогранная и включает в себе педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, музыкально-исполнительскую, исследовательскую работу, основанную на умении самостоятельно обобщать и синтезировать полученные знания [3, с. 48].

Специфичность этой профессии обусловлена сложной многогранной структурой самой деятельности учителя музыки, общеобразовательной школы, обогащающей духовный мир подрастающего поколения, развивающей и формирующей в нем столь важные нравственно-эстетические взгляды, чувства, прививающие потребность, интерес к познанию достижений национальной и мировой культуры и искусства. Поэтому учитель музыки должен быть не просто грамотным, образованным специалистом, но прежде всего творческой личностью. Учитель музыки должен ощущать себя первооткрывателем ранее неизвестной музыки, сохраняя творческое отношение к каждой пьесе, песне. Педагог-музыкант должен быть личностью в высоком общественном значении этого слова [4, с. 100].

Специфика профессии педагога-музыканта, прежде всего, связана с творческой деятельностью. Проблемам творчества в деятельности учителя уделяли внимание В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Ю.Л. Львова, Н.Д. Никандров, Н.Ю. Посталюк.

Подготовка будущих учителей к творческой деятельности была исследована Ю.К. Бабанским, В.В. Краевским, В.Г. Максимовым, В.А. Сластениным, В.И. Загвязинским. Значительный вклад в разработку теории творчества внесли известные ученые Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.

Творчество, творческое преобразование действительности, творческий взгляд на мир, творческий процесс в человеческой деятельности – явления загадочные, не до конца познанные и вечно притягательные для сознания человека. Философы, психологи, социологи

и педагоги изучают этот удивительный феномен, высказывая разные, порой весьма противоречивые точки зрения на природу и сущность творчества.

Под творчеством в философии и социологии понимают деятельность, посредством которой создаются новые, общественно значимые материальные и духовные ценности. Результатом творческой деятельности может быть появление нового продукта, внесение объективной новизны в технологию или организацию трудовой деятельности, конструкцию или предмет труда [5, с. 110].

В определении сущности творчества прослеживаются две основные тенденции: первая – творчество есть создание чего-либо принципиально нового, вторая тенденция предполагает возможность субъективного творчества. Творчество всегда связано с порождением чего-либо нового, пусть даже и субъективного: это может быть новое знание, открытие неизвестных связей между предметами и явлениями, изменение и расширение ранее сложившихся парадигм, решение профессиональных задач-ситуаций, умение связать неосязаемое, что является в свою очередь сущностью самого творчества.

Деятельность – это важная форма проявления активного отношения человека к действительности. Деятельность представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности. Именно материально преобразующей предметной деятельностью, труду обязан человек как своим первоначальным становлениям, так и сохранением, и развитием в ходе исторического процесса всех человеческих качеств [6, с. 115].

Вопросам определения структуры деятельности посвящены работы многих психологов и педагогов (А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). Разделение труда, естественно, влечет за собой выделение практической (материальной) деятельности и теоретической (умственной). Любая творческая деятельность связана с поиском новых путей в познании и отмечена элементом новизны и оригинальности. Педагогическую деятельность издавна квалифицируют как творческую потому, что в ней присутствует субъективная новизна мыслей, позиций, оценок, чувств, которые неразрывно слиты с учебно-воспитательным процессом, иначе говоря, сотворчеством учителя с учеником, ученика с учителем, ученика с одноклассниками и т.д.

Качества, свойства личности, педагогические умения, определяющие творческую деятельность учителя, относятся к характеристике творческой деятельности педагога-музыканта [7, с. 28].

Музыкально-педагогическая деятельность характеризуется нерасторжимым единством педагогики и музыкального искусства, общепедагогических и специальных музыкальных способностей, целесообразной зависимостью, которые и определяют профессионально-педагогическую направленность личности педагога-музыканта.

Музыкально-исполнительская деятельность как определенный вид творческой деятельности реализуется в двух формах: духовно-практической – формирование художественного замысла и деятельностно-практической – воплощение этого замысла в звуках, его обработке и в исполнении музыки. Музыкально-исполнительская деятельность основывается на интерпретации музыкальных произведений. Система индивидуального обучения музыке в вузе (основной инструмент, концертмейстерский класс, дирижирование, постановка голоса) включает в себе благоприятные многообразные возможности для исполнительской деятельности. В исполнительстве особенно ярко выражается творческая направленность личности будущего педагога, ибо этот вид деятельности дает возможность полнее раскрыть его индивидуальность, развивает творческую самостоятельность, активизирует прошлый эстетический опыт, привлекает нужные ассоциативные связи [9, с. 13–14].

Процесс формирования профессиональной готовности непосредственным образом зависит от развитости творческих качеств личности, от реализации творческих проявлений личности в процессе профессиональной подготовки, через которые происходит процесс становления и развития творческой деятельности будущих специалистов.

Профессионально-педагогическая направленность учебного процесса должна учитывать специфику будущей профессии и решать общие задачи музыкальной подготовки учителей музыки высшей квалификации, иными словами, специалиста с широкими профессионально- педагогическими и музыкальными познаниями и интересами. Главной задачей в профессионально-практической подготовке студентов в вузе является формирование творческой самостоятельности, успех которой возможен лишь при условии целостного единства профессиональной подготовки: методов изучения, профессиональных и познавательных систем знаний, способность к самостоятельному освоению, оценке достижений [10, с. 864].

Овладение музыкальной культурой активизирует профессиональную направленность деятельности учителя музыки. Современный учитель обязан не только передать новым поколениям опыт предыдущих, вооружить своих учеников знаниями, но и сформировать у них потребность в постоянном обновлении, привить навыки самообразования. Обладая крепкой профессиональной базой, современный учитель музыки должен иметь представление о творческом характере своего труда, быть подготовленным к педагогической деятельности как к творческому процессу, обладать значительным личностным, профессиональным и творческим потенциалом, использовать нестандартный подход к решению педагогических задач. Обогащение теории и практики воспитания и обучения и есть педагогическое творчество. Каждый учитель имеет свой особый стиль профессиональной деятельности, а учитель-исследователь – собственную лабораторию. Чтобы создавать новое учителю музыки необходимо развивать и совершенствовать свои творческие способности [11, с. 95].

По-настоящему высокого, творческого уровня преподавания сегодня может достичь лишь тот педагог- музыкант, который обладает достаточно развитым диалектическим стилем мышления, способен к объективному и всестороннему осмыслению педагогической деятельности, к ее самостоятельной критической оценке и творческому преобразованию.

### **Литература:**

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г. Арчажникова. – М. : Музыка, 1984. – 85 с.
2. Базиева Ф.У. Дидактические условия самореализации будущего учителя в процессе его подготовки в вузе / Ф.У. Базиева. – Волгоград: Перемена, 2004. – 193 с.
3. Бордовская Н.В, Реан А.А. Педагогика : Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан . – СПб : Изд-во Питер, 2000. –148 с.
4. Вислогузова М.А. Технология подготовки к творческой педагогической деятельности / М.А. Вислогузова, Ф.Б. Сушкова. – М. : Музыка, 1995. – 100 с.
5. Выготский Л.С. Психология творчества / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1986. – 110 с.
6. Краткий словарь по социологии / Под ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапатина. – М. : Наука, 1989. – 115 с.
7. Нейгауз Г.Г. Искусство фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1967. – 128 с.
8. Осухова Н.Г. Становление творческой индивидуальности педагога / Н.Г. Осухова // Педагогика. – М., 1992. – № 3–4. – С. 25–32.
9. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1985. – 1314 с.
10. Современный философский словарь / Под общ. ред. д-ра филос. наук, проф.

В.Е. Кемерова. 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проспект, 2004. – 864 с.

11. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности / Г.М. Цыпин. – М. : Фирма «Интерпракс», 1994 – 95 с.

УДК 378

*Ломакин Денис Александрович,  
студент 4 курса направления подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование,  
профиль «Музыкальное образование»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».*

*Научный руководитель: Пономарева Елена Николаевна,  
доцент кафедры профессионального мастерства,  
дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
selena.art.23@mail.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

Использование устного народного творчества в учебном процессе имеет большой потенциал для воспитательной роли и обогащения творческого опыта школьников, но фольклору на данный момент не уделяется должного внимания. Не полностью осознается степень значимости и важности фольклора в музыкально-эстетическом, нравственном и духовном воспитании школьников, а также, в области решения воспитательных задач социокультурной направленности. Ведь фольклор обладает огромным потенциалом для формирования социального опыта ребенка, помогающем получить некоторый объём жизненно необходимой информации и более глубоко понять окружающую его действительность. Использование на уроках музыки народных песен, игры на народных инструментах, различных обрядовых игр, танцев, народных сказок способно помочь ребёнку справиться со скованностью и застенчивостью, а также способствует раннему развитию творческих способностей.

Музыкальное воспитание в научной и научно-методической литературе рассматривается как неотъемлемая часть эстетического и нравственного развития подрастающего поколения. Историей возникновения фольклорных традиций, связанных с

музыкой, занимались выдающиеся отечественные теоретики О.А. Апраксина, Б.А. Бечак, Л.В. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко, Д.Б. Кабалевский, О.П. Радынова и др.

По мнению таких ученых, как Б.В. Асафьев, В.С. Бахтин, Е.А. Бодина, В.А. Василенко, И.Н. Ефимова, Л.В. Кокуева, К.Д. Ушинский, В.Н. Шацкая, музыкальный фольклор является уникальной самобытной культурой наших предков. Фольклор осознается современным обществом как значительный фактор духовности, преемственности поколений, приобщения к национальным жизненным истокам. Для того чтобы пробудить эмоции детей, формировать оценочные эстетические суждения, умения мыслить, воспринимать, их нужно знакомить с искусством, музыкой и фольклорными традициями.

Идеи целостного воспитания личности на основе органичной связи музыки, литературы и живописи заложены в концепциях В.А. Воронова, И.Ф. Гончарова, Т.С. Егорова, Д.Б. Кабалевского и др.

Использование устного народного творчества на уроках музыки в начальной школе, на наш взгляд, позволит сформировать у детей эстетическое отношение к музыке и жизни, будет способствовать развитию не только эстетического, но и интеллектуального, творческого, духовного потенциала ребенка.

Важным для решения поставленных задач, на наш взгляд, является использование определенного комплекса методов, необходимых для исследования процесса эстетического воспитания младших школьников на уроках музыкального искусства. Данные методы мы разделили на следующие группы:

– теоретические методы: анализ научной литературы в области психологии, культурологии, педагогики по проблеме исследования; обобщение и систематизация источников с целью выяснения состояния разработанности проблемы; определение понятийного аппарата, теоретических основ; метод системного анализа при выделении и обосновании форм, методов восприятия народной музыки;

– эмпирические методы, ориентирующихся на непосредственное изучение исследуемых явлений в реальном учебно-воспитательном процессе: анкетирование, беседа, наблюдение, тестирование, опрос.

Музыка имеет большую силу воздействия на внутренний мир человека. Историей становления музыкального воспитания занимались выдающиеся отечественные теоретики О.А. Апраксина, Б.А. Бечак, Л.В. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко, Д.Б. Кабалевский, О.П. Радынова и др. О том, как возникла музыка, похоже, нередко задумывались и наши далекие предки. В древности было сложено немало легенд о происхождении музыки.

Среди наиболее видных и последовательных поборников детского музыкального воспитания конца XIX в. можно назвать Е. Альбрехта, К. Вербера, В. Гутора, В. Корганова, А. Маслова, В. Шацкую, представителей славной семьи Гнесиных. В их работах подчеркивается общественное значение музыкального воспитания, говорится о необходимости обязательного повсеместного и общедоступного музыкального образования, которое сможет выявить и развить скрытые таланты. Главную задачу музыкально-педагогических учреждений В. Корганов, как и другие авторы, видит в распространении музыкального образования в обществе [1, с. 136].

Начало XX в. приносит интересный и ценный опыт в практической музыкальной педагогике. Появляются первые методисты-практики школьного музыкального воспитания. Издаются целевые сборники для школьного пения, учебные пособия и методические руководства. Мысли о необходимости более раннего, начинающегося еще до школы, воздействия на формирование личности занимали умы выдающихся философов-воспитателей появились давно (Ян Амос Коменский, Жан Жак Руссо).

Независимо от взглядов и предпочитаемых методов, большая часть педагогов считала, что музыкальному воспитанию принадлежит значительная часть в духовном формировании личности. В историю педагогики вошли имена А. Симонович, Е. Водовозовой, Е. Конради,

И. Шлегер, М. Свентицкой, Е. Тихеевой и др. В практической педагогике они видели искусство. А цель – в разумной организации влияния внешней среды, которая могла бы стимулировать развитие индивидуальности ребенка. У педагогов было стремление воспитать и образовать детей на народном материале, который они подбирали сами. Народная песня и сказка, эпизоды из жизни народа, его труды, картины окружающей природы – вот материал, который определял содержание игр и занятий с детьми.

Фольклор – это художественное народное искусство, художественная творческая деятельность трудового народа; создаваемые народом и бытующие в народных массах поэзия, музыка, театр, танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство. В коллективном художественном творчестве народ отражает свою трудовую деятельность, общественный и бытовой уклад, знание жизни и природы, культуры и верования. В фольклоре, сложившемся в ходе общественной трудовой практики, воплощены воззрения, идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний, протест против эксплуатации и гнёта, мечты о справедливости и счастье [2]. Впитавшее в себя многовековой опыт народных масс, фольклор отличается глубиной художественного освоения действительности, правдивостью образов, силой творческого обобщения.

Способность понимать, чувствовать прекрасное является не только определенным критерием, показателем уровня развития школьника, оно выступает стимулом для развития собственных творческих способностей. Потребность в красоте и доброте у ребенка отмечается с его первых дней. Важно, чтобы с детства восприятие красоты сохранилось на всю жизнь, а для этого ребенка надо учить видеть прекрасное вокруг себя – в природе, в деятельности человека, в отношениях между людьми, их поступках, взглядах, суждениях [3, с. 27]. Искусство помогает ребенку приобщиться к доброму, осудить зло. Искусство отражает жизнь, выражает свое отношение к ней. Но и сама жизнь, быт человека и его труд, природа и предметный мир – все это также источник, питающий эстетические переживания ребенка.

Эстетическое воспитание способствует формированию нравственности человека, расширяет его познания о мире, обществе и природе. Разнообразные творческие занятия детей способствуют развитию их мышления и воображения, воли, настойчивости, организованности, дисциплинированности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что детский музыкальный фольклор играет чрезвычайно важную роль в воспитании и развитии ребенка. Это подтверждается многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных ученых и разработанными ими классификациями.

### **Литература:**

1. Искусство и школа : Сб. статей.] / Сост. А.К. Василевский. – М. : Просвещение, 1981. – 288 с.
2. Асафьев Б.В. О народной музыке / Б.В. Асафьев // Сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. – Л. : Музыка, 2001. – 248 с.
3. Актуальные проблемы формирования личности на материале народной культуры. : Межвуз. сб. науч. трудов. – Шуя, 1994. – 105 с.

УДК: 371.13:78.071.2

**Островская Татьяна Васильевна,**  
старший преподаватель  
кафедры музыкального образования

## **ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХОРОВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

Наиболее важным этапом работы над хоровым произведением будет поиск художественного образа.

*Художественный образ* – специфическая для искусства форма отражения действительности и выражения мыслей и чувств художника. В разных жанрах хоровой музыки художественный образ воплощен по-разному: в одних – это образ природы, в других – духовный мир человека, в-третьих – социальная среда и т.д.

Художественный образ может быть конкретным или обобщенным.

*Конкретный образ* – это конкретные события, факты, явления, происходящие в жизни общества, отдельного героя, природы. Магистранту предстоит разобраться и определить свое отношение к этим событиям, фактам. Так, в произведениях «Альпы» П. Чеснокова, «Север и юг» А. Гречанинова, «Лес» В. Калиникова воспета природа конкретных географических зон; в хорах «Прометей» К. Стеценко, «Сфинкс» С. Танеева – мифологический сюжет, в хоре «Дударик» – музыкант, играющий на дуде. С помощью словаря, анализа исторических событий, живого общения с природой магистрант сможет расшифровать многие из таких понятий.

*Обобщенный образ* – невысказанное прямо в тексте, а предполагаемое автором, отношение к персонажам, олицетворение в образах природы действий и поступков человека, порой незримо присутствующего, и т.д. Обобщенный образ всегда имеет подтекст: «Зимове» Ю. Шамо, «По небу крадется луна» Б. Лятошинского, «Весенние воды» С. Рахманинова – зарисовки природных явлений, на фоне которых раскрывается различное состояние души человека от несбыточных надежд до чувства восторга перед могуществом пробуждающихся сил природы.

*Противоречивый образ* являет собой несоответствие настроений, заложенных в стихотворении, с музыкально-интонационным материалом.

Работа над *художественным образом* произведения происходит через *образное мышление*, которое помогает магистранту:

- сформировать представление об окружающем мире, социальной среде;
- определить *личное* отношение к явлениям действительности;
- дать этическую и эстетическую оценку всей информации, заложенной в произведении.

Мышление в образах – сложный процесс, в котором человек чувственно воспринимает мир, его реалии, мысленно все это свободно преобразует, т.е. создает новые образы, преломляет их в своей профессиональной деятельности. Дирижер преобразует художественный образ в жесте, выразительном показе голосом, мимике, осанке.

Процесс накопления опыта образного мышления магистрантов осуществляется в разных сферах музыкальной деятельности, но наиболее продуктивен в работе над хоровым произведением в классе дирижирования, в самостоятельной подготовке и на занятиях хорового коллектива. С этой целью будущий педагог тщательно анализирует глубинный смысл произведения, неоднократно проигрывает партитуру, пропевает каждую хоровую партию, вслушивается в гармонию, разбирается в музыкальном материале, вчитывается в поэтический текст, выделяя в нем идею, изобразительные средства. Выявляя связь между построением стихотворения и музыкальной интонацией, характер их звучания, магистрант выстраивает эмоционально-зрительную сторону образов, которые в процессе дирижирования переходят в двигательные и обратно, без чего невозможно решение творческих задач.

В произведениях разных стилей и жанров, изучаемых на занятиях хорового цикла магистрант с помощью образного мышления познает наиболее существенные стороны и связи в драматургии сочинения, структуру и язык стихотворения, интонационно-мелодическую основу, средства выразительности, структуру, особенности хорового письма. Сравнивая, сопоставляя ранее изученные произведения с новыми, будущий дирижер приобретает оценочные умения в трактовке образа, расширяет свои познания в особенностях хорового письма, структуры, в том, что составляет сущность развития авторской мысли. От произведения к произведению магистрант приобретает умение разбираться в авторском замысле, начинает видеть «невидимое» в развитии сюжета, неожиданных поворотов в нем, оценивать конфликт, противоборство сил, столкновение образов. Этот багаж послужит ему в подборе выразительных дирижерских жестов, позволяющих добиться эмоциональной отзывчивости на все происходящее в сюжетной линии сочинения.

Под контролем педагога будущий дирижер совершенствует словесное описание художественного образа, накапливает достаточные средства для оценки содержания сочинения, продуктивно усваивает знания, накапливает жизненный опыт, развивает интеллект.

*Образное мышление* формируется в условиях изучения разнотипного материала с помощью таких факторов:

- мысленного преобразования воспринимаемого материала (поэтический и нотный текст);

- актуализация образов по памяти, их воссоздание, видение «умственным взором»;

- видоизменение этих образов, трансформирование, возможные усложнения.

Для успешной реализации названных факторов от магистранта потребуется внимание, сосредоточенность, наблюдательность, воображение, эмоциональное напряжение. Учитывая, что музыкальный образ всегда динамичен, будущий педагог находится в постоянном поиске выразительного жеста, т.к. в нем отражаются то одни, то другие стороны сюжетной линии произведения. Мыслительный процесс протекает быстро, внезапно озаряя дирижера принятием конкретных решений в характере звуковедения, смене динамики, неожиданном *sforzando*, экспрессии, импульсивности.

Работа происходит в уме, скрыта от наблюдателей, а проявляется в грамотном исполнении партитуры на инструменте, в конкретном жесте, рассуждении вслух, в образной речи как в диалоге с педагогом, так и в беседе с участниками хора.

В эмоциональном образе очень важно найти свое видение. Он всегда индивидуален, в нем присутствуют чувственные признаки, зависящие от личного опыта человека. Чем богаче запас жизненных впечатлений от общения с природой, людьми, животным миром, тем ярче, нагляднее, красочнее будет эмоциональный образ.

Нередки случаи, когда (в процессе анализа партитуры) образ, при словесном его описании магистрантом, беднее, чем предполагает педагог, т.е. недостаточно оценена его многоплановость, хотя даже в небольшой лирической зарисовке поэт не ограничивается одним состоянием, явлением природы – картины ее даны в движении, поэтому и возникают различные интерпретации одного и того же образа, его разносторонняя трактовка.

В сюжетном развитии стихотворения можно выделить макро и микрообразы, взаимодействием которых «выстраивается» эмоциональный образ стихотворения.

*Микрообраз* – их в стихотворении может быть несколько:

«Над долиной, над горами

Расстиляется туман.

Обнажил в лесу деревья

Злой осенний ураган.

У одной березки только  
Уцелел еще наряд.

Будто смочены слезами  
Листья влажные летят»

Из 4-х микрообразов, связанных единым сюжетом – картиной осенней природы, возникает макрообраз.

*Макрообраз* – это целостный образ стихотворения, более крупный масштаб его, композиционная структура стихотворения. В данном стихотворении это образ осенней природы и переживания человека те же, что и в природе – уныние, печаль, сомнения.

В хоровой музыке поэтическое слово неразрывно связано с интонацией, которая выражает, воплощает художественно-поэтический образ стихотворения в музыкальных звуках. Интонация может характеризовать явления природы: порыв ветра, журчание ручья, раскаты грома; изображать голоса птиц, зверей, но главное ее свойство – раскрывать мироощущение человека, эпохи, народа, человечества. Как в поэтической и разговорной речи, так и в хоровой музыке интонации повествовательная, вопросительная, восклицательная раскрывают характер персонажей, задают вопросы о смысле жизни, помогают «увидеть» противоборство, протест, ощутить героическое и трагическое, ироническое и эгегическое, бунтующее и умиротворяющее, – все стороны бытия.

Интонация в хоровой ткани способствует раскрытию микро и макрообразов.

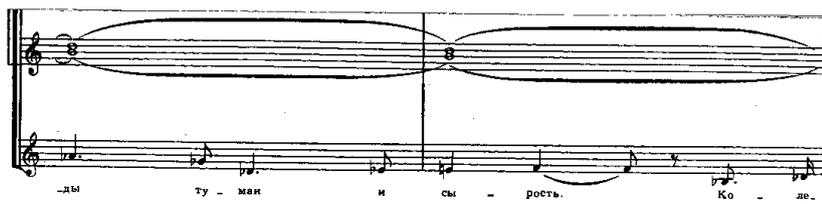
В хоровой миниатюре А. Самонова «Нивы сжаты» на стихи С. Есенина интонационный план разнообразен.

Макрообразом служит мелодическая интонация,

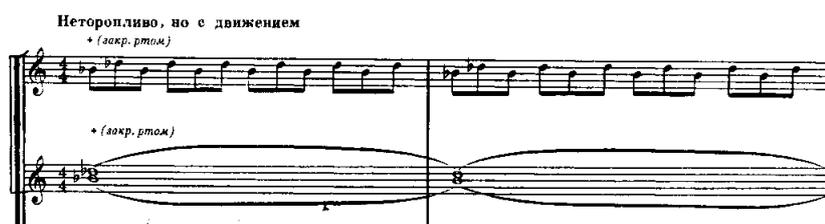


в которой средствами тембра, пунктирного ритма, ладовой окраски композитор создает картину промозглой осени. Порученная альтам, звучащая в низком регистре в довольно мрачной тональности си бемоль минора, тема, поднимаясь по ступеням минорного трезвучия, замирает на IV ступени, олицетворяя не только пустоту и безжизненность сжатой нивы, но и душевное состояние человека с его неразрешенными проблемами, чувством одиночества, безрадостности бытия.

В микрообразе «голой рощи», тумана, сырости композитор углубил психологическую пейзажную зарисовку поэта тонкими средствами хорового письма: хоровая педаль верхних женских голосов служит примером образительности: туман, нависший над роцями, надвигающиеся сумерки, пронизывающая до костей сырость.



В бесконечно повторяющейся монотонной ритмической фигурации и, на первый взгляд, безмятежной, попевке композитор не только изобразил морозящий дождь, но усилил состояние безнадежности, угасания жизни.



Во 2 строфе «взрытая дорога» дремлет в ожидании зимы, приход которой вселяет надежду на перемену в природе и мыслях человека. Отсюда аккордовый склад фактуры, упругий звенящий ритм, модуляция в ля бемоль мажор, плотное, насыщенное звучание всего хора.



Завершается произведение настроением первой части, поэтому символом хоровой миниатюры становится безысходность. Глубину философского замысла поэта композитор прочел очень образно и раскрыл разнообразными средствами выразительности, в которых мотивы одиночества человека и природных явлений созвучны, решены в одном ключе.



Поиск художественного образа всегда связан с сомнениями, раздумьями о глубине и значимости поэтического и музыкального образа. Глубокая обдуманность каждого слова, каждой ноты позволит магистранту осознать внутреннюю правдивость, чистоту и ясность образов. Чтобы все порывы, страдания, восторг, смятение, т.е., то, что увидел, услышал, осознал магистрант как личность, стали доступны певцам в его интерпретации.

Определить и полнее раскрыть мир чувств произведения (в работе с певцами) поможет магистранту самобытная артистическая индивидуальность, образность речи, обогащенной эмоциональными терминами (см. табл. 1).

Таблица 1.

### Эмоциональные термины

|                            |              |
|----------------------------|--------------|
| тепло                      | восхищенно   |
| светло                     | гибко        |
| гладко                     | просяще      |
| мягко                      | легко        |
| нежно, отрешенно, печально | ярко         |
| касясь                     | колоритно    |
| широко                     | певуче       |
| плотно                     | напевно      |
| глубоко                    | волнообразно |

|            |                      |
|------------|----------------------|
| бархатно   | искромётно           |
| компактно  | величественно        |
| прозрачно  | чувственно           |
| трепетно   | рельефно             |
| призывно   | напряженно           |
| радостно   | негодуя              |
| вопрошающе | тяжело               |
| стыдливо   | тускло               |
| холодно    | жестко, металлически |
| мрачно     | судорожно            |
| плоско     | угловато             |
| шероховато | напевно              |
| твердо     | суетливо             |
| ударяя     | холодно              |
| грубо      | размазано, рыхло     |
| узко       | сумрачно             |
| тонко      | грозно               |

С помощью таблицы эмоциональных терминов дирижер сможет формировать и оттачивать свой жест, необходимый в достижении красочного, яркого звучания хора.

Выявляя с участниками хора характер, окраску музыкального звука, магистрант также прибегает к эмоциональным терминам. Нередко в создании художественного образа дирижер ограничивается определениями: громче, тише, ровнее, не задумываясь, сколько оттенков может быть в ярком или приглушенном звучании, и как они важны в поиске все новых и новых красок в выразительном пении хора.

### Литература:

1. Чесноков П.Г. Хор и управление им : учеб. пособие для хоровых дирижеров / П.Г. Чесноков. – М. : Просвещение, 1961. – 245 с.
2. Стулова Г.П. Хоровой класс: Теория и практика вокальной работы в детском хоре : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка». / Г.П. Стулова. – М. : Просвещение, 1988. – 126 с.

УДК 378.1

**Панухина И.С.,**  
студент 4 курса  
направления подготовки 44.03.01  
Педагогическое образование,  
профиль «Музыкальное образование»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
panukhina\_inna@mail.ru  
Научный руководитель: **Лабинцева Лариса Павловна,**  
и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
кандидат педагогических наук, доцент,  
larissa.labintseva@mail.ru

**МУЗЫКАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНОЙ  
КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Профессия учителя музыки современной общеобразовательной школы отличается своей многогранностью. Она включает различные виды музыкально-педагогической деятельности, что требует от учителя широкого кругозора, развитых творческих способностей, новаторского стиля мышления, музыкальной культуры.

Музыка – вид искусства, наиболее способствующий к развитию высоких моральных идеалов, формирования всесторонне развитой личности. В связи с этим, невозможно переоценить значение музыкального искусства и художественного воспитания в духовном отношении подрастающего поколения. Современное музыкальное образование ориентируется на формирование целостного отношения к музыкальному искусству, которое основывается на социально-художественном опыте и формирует музыкальную культуру личности.

Разные аспекты сущности музыкальной культуры рассматривались Ю.Б. Алиевым, Д.Б. Кабалевским, Н.Б. Крыловой, А.Н. Сохором, Р.А. Тельчаровой и др.

Уровень музыкальной культуры также определяется знанием основных композиторов классиков и их произведений, которые дети слушают на уроках музыки (П.И. Чайковский, М.И. Глинка, А.Н. Римский-Корсаков, А.П. Бородин, С.С. Прокофьев, Р.К. Щедрин, И. Бах, В. Моцарт, Л. Бетховен, Э. Григ, Ф. Шопен и др.).

Чрезвычайно важным становится общение человека с музыкой уже с раннего детства. Не каждый ребенок сможет обучаться в музыкальной школе, чтобы получить профессиональное музыкальное образование. И здесь актуальной становится проблема развития музыкальной грамотности обучающихся. На наш взгляд, музыкальная грамотность – это возможность для любого человека стать ценителем и знатоком музыки, воспользоваться огромным музыкальным наследием, не обучаясь в специализированных музыкальных учебных заведениях.

Понятие «музыкальная грамотность» является многозначным. В педагогической практике распространенным является представление о том, что музыкальная грамотность – это владение музыкальной грамотой. Под теоретическими основами музыкальной грамотности исследователи (В. К.Белобородова, Т.Л. Беркман, П. Вейс, Е.З. Гаврилова, Т.Н. Лихина и др.) рассматривают теории, учения, концептуальные подходы к этому понятию, и способы ее развития.

Музыкальная грамотность определяется также как: умение читать и осмысливать нотный текст (Е.Я. Либерман, Е.П. Макуренкова, М.А. Румер, А.П. Щапов); музыкальный тезаурус (А.Я. Никитин, Е.А. Финченко); знание законов музыкального искусства: умение прочесть и понять нотный текст, владение исполнительскими навыками (Б.Л. Кременштейн). Музыкальная грамотность отождествляется с музыкальной культурой и означает способность воспринимать музыку как эстетическое явление (Д.Б. Кабалевский). В связи с этим, составляющей частью музыкальной культуры выступает музыкальная грамотность – способность воспринимать музыку как живое и образное искусство в широком смысле. Изучение музыкальной грамоты в школе – не самоцель, а способ повышения качества восприятия и исполнения музыки; тесное взаимодействие музыкально-теоретических знаний с музыкальной практикой обучающихся; формирования у них способности размышлять о музыке.

В связи с вышеизложенным, цель статьи – охарактеризовать музыкальную грамотность как компонент музыкальной культуры обучающихся.

В музыкально-педагогических исследованиях иногда отождествляют выражения «музыкальная грамотность» и «теоретическая грамотность». Однако эти выражения не следует понимать синонимически. «Музыкальная грамотность» – более широкое понятие. Оно включает в себя «теоретическую грамотность», но, по мнению Н.А. Бергер, далеко не исчерпывается таковой [1, с. 15]. Автор акцентирует внимание на исторической связи с понятием «грамоты», понимает «грамотность» как широкий комплекс знаний и умений

специалиста и основывается на современном понимании музыки как своеобразной речи, построенной по законам художественной семиотической системы, художественного языка [Там же].

В методике музыкального обучения совокупность знаний, которая охватывает многообразные сведения об особенностях и закономерностях музыкального искусства, средствах музыкальной выразительности, содержании и построении музыкальных произведений; о творчестве композиторов и исполнителей, нотной записи и терминологии традиционно обозначается термином музыкальная грамота. Эти знания накапливаются обучающимися в многообразной музыкальной деятельности, в свою очередь, обогащают ее, делают более осмысленной и содержательной.

Современная методика рассматривает музыкальную грамоту как составную часть многогранного понятия музыкальная грамотность, под которой понимается способность воспринимать музыку как живое и образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с ним связано; способность на слух определять характер музыки, чувствовать внутреннюю связь между характером музыки и ее выполнением; способность воспринимать музыку эмоционально и осмысленно, критически оценивая ее, обнаруживая хороший вкус [2].

Приобретенные знания музыкальной грамоты обогащают и углубляют дальнейшую музыкальную деятельность детей, делают процесс общения с музыкой более осознанным. Существуют различные взгляды на изучение музыкальной грамоты на уроках музыки в общеобразовательной школе. Е.Г. Милюгина и М.Е. Королева определяют «музыкальную грамотность» как «совокупность знаний, раскрывает особенности и закономерности музыкального искусства, способы музыкальной выразительности, содержание и построение музыкальных произведений, нотные записи и терминологию, творчество композиторов и исполнителей и тому подобное» [3, с. 239]. Именно эти знания приобретаются детьми на уроках музыки и способствуют более осознанной деятельности.

Обучение музыкальной грамоте имеет своей целью развитие музыкального слуха обучающихся, музыкальной памяти, чувство ритма, ладового ощущения, умение петь по нотам, понимать нотную грамоту, способы музыкальной выразительности.

Успешность обучения музыкальной грамоты в значительной мере зависит от умения учителя музыки интересно подать учебный материал и логически связывать его с выученным ранее. На практике, к сожалению, еще существуют факты заучивания теоретических понятий и правил, не связывая их с практической деятельностью на уроке. Необходимо искать и находить новые подходы к развитию музыкальной грамотности как составляющей музыкального воспитания школьников, изучить возможности в сфере дополнительного образования, разработать новые методики; способствуют формированию музыкальной культуры обучающихся.

С нашей точки зрения, музыкальная грамотность – это не только знания (понимание) знаков нотного письма, а и обязательное умение пользоваться ними в процессе музыкальной деятельности. К сожалению, в школьной практике иногда нотная грамота иногда превращается в сухую теорию, совсем не связанную с живой музыкой (знаки вне звучания). Приведем несколько примеров, когда учитель требует от учеников: зазубривания словесных формулировок музыкальных понятий вместо свободного определения их на основе музыкальных представлений; точного, но формального знания длительностей: сколько длится целая или половинная нота, точка возле ноты и тому подобное, то есть, значение арифметики без чувства ритмической структуры (временной длительности); написание интервалов от заданного звука (например, кварта вверх и вниз от одного звука – без слушания и воспроизведения).

С нашей точки зрения, приведенные примеры иллюстрируют неверное понимание, даже преломление задач, которые стоят перед учителем при изучении нотной грамоты. Как и музыкальная грамота в целом, нотная грамота должна помочь детям осмыслить то, что они

поют и слушают, научить их пользоваться нотными записями, то есть знаками, которые обозначают интонационную и ритмическую структуру музыкального произведения (читать – петь). Такое использование нотной записи возможно на почве уже имеющегося музыкального развития школьников и, в свою очередь, способствует дальнейшему его личностному росту.

Таким образом, музыкальная грамотность определяется нами как совокупность знаний, которая охватывает сведения об особенностях и закономерностях музыкального искусства, средства музыкальной выразительности, содержание и построение музыкальных произведений, нотные записи и терминологию, а также творчество композиторов и исполнителей.

Современные программы по музыке допускают вариантную множественность практической реализации, открывают широкие возможности для выполнения использования передового педагогического опыта, учета региональных традиций, обеспечивают формирование музыкальной культуры обучающихся.

### **Литература:**

1. Бергер Н.А. Теория музыки в современной практике музицирования : автореф. дисс. ... докт. искусствоведения : 17.00.02 / Бергер Нина Александровна. – Саратов, 2012. – 42 с.
2. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
3. Милюгина Е.Г. Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях / Е.Г. Милюгина, М.Е. Королева // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога : сб. науч. тр. Всеросс. науч.-практ. конф. (г. Тверь, 26–28 марта 2015 г.). – Тверь : Изд-во Тверской государственной университет, 2015. – С.237–241.

УДК 378 78.071.2

***Петченко Анатолий Федорович,***  
*доцент кафедры культурологии и музыковедения*  
*ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,*  
*кандидат педагогических наук,*  
*afpetchenko@mail.ru*

***Петченко Людмила Викторовна,***  
*старший преподаватель кафедры*  
*музыкального образования*  
*ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,*  
*lpetchenko@mail.ru*

### **ПОДГОТОВКА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИМЕНИ ДЖУЛЬЕТТЫ ЯКУБОВИЧ**

Луганский государственный педагогический институт – старейшее учебное заведение нашего края. Свой исторический путь он начинает с 1921 г., когда был учрежден ДИНО – Донецкий институт народного образования. Становление музыкально-педагогического факультета пришлось на 60-е гг. XX ст., когда в 1964 г. открылось дневное отделение факультета музыки. За долгие годы работы факультет выпустил немало специалистов высокой квалификации, которые и сегодня успешно трудятся практически во всех областях образования, науки и культуры.

У истоков факультета музыки стояли выдающиеся музыканты-педагоги того времени: – первый заведующий кафедрой музыки и пения – выпускник Болонской академии искусств и Берлинской высшей музыкальной школы – И.М. Каганов; Т.А. Топунова – выпускница Московской консерватории; первый декан музыкально-педагогического факультета В.Е. Поляков – выпускник Харьковского института искусств. Под их руководством работали опытные и талантливые педагоги: доктор философских наук, профессор В.К. Суханцева, Г.Ю. Козаченко, В.В. Голованов, А.И. Резниченко – выпускники Московского музыкально-педагогического института имени Гнесиных; Е.И. Новодережкина, В.И. Рукомойников и Л.Г. Шумакова – выпускники Одесской консерватории; Т.В. Брагина – выпускница Киевской консерватории, в свое время солистка Львовской оперы; кандидат педагогических наук, доцент Ю.С. Чернов; кандидат педагогических наук, доцент Г.П. Нестеренко и др.

Кафедра музыки и пения объединяла преподавателей всех специальностей и выпускала специалистов высшей квалификации «учитель музыки и пения». Музыкально-воспитательная и специальная подготовка студентов осуществлялась в факультетских хорах (женском и смешанном); в вокально-инструментальном ансамбле «Ровесник» (руководитель – В.Е. Поляков); в оркестре народных инструментов (руководитель – А.Ф. Петченко); в оркестре баянистов (руководители – А.П. Макогонов, А.Н. Литвинов). Эти музыкально-художественные коллективы были постоянными участниками городских и областных праздничных торжественных мероприятий и концертов, посвященных выдающимся событиям и датам в социальной и культурной жизни Луганщины.

Основным направлением работы факультета была подготовка учителей музыки и пения. Эта специальность требует высокого уровня музыкально-исполнительского мастерства. Среди выпускников факультета тех лет есть музыканты, достигшие высоких результатов в исполнительском искусстве, среди них: скрипач О.М. Любченко – концертмейстер академического симфонического оркестра радио и телевидения Украины (г. Киев); скрипач Ю.А. Петренко – художественный руководитель Одесской филармонии; певица Анна Асеева – солистка Новосибирской филармонии; баянист Владимир Бобырь – дирижер Оркестра военно-морского флота (г. Севастополь).

В разные годы немалый вклад в развитие факультета внесли деканы музыкально-педагогического факультета – доцент Л.О. Буторева, профессор М.О. Молчанова, доцент Б.П. Коротков, профессор В.К. Суханцева, доцент А.Ф. Петченко, профессор Н.П. Гвоздева, доцент С.П. Федорищева, доцент А.П. Кондратенко.

Выпускники факультета имеют высокие достижения в научно-педагогической отрасли, музыканты-практики, выдающиеся ученые: Т.П. Плеснина – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального воспитания Винницкого педагогического университета; А.П. Воеводин – доктор педагогических наук, член-корреспондент АПН Украины, заведующий кафедрой педагогики, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии культуры и культурологии, профессор Луганской государственной Академии культуры и искусств имени М. Матусовского [3].

Дальнейшее развитие факультета связано с именем Народной артистки Украины, профессора Джульетты Якубович. Джульетта Антоновна окончила Азербайджанскую государственную консерваторию по специальности «Оперная певица и педагог», выдающийся музыкант, артист, оперная певица. Её редкой красоты лирико-колоратурное сопрано звучало в лучших концертных залах Москвы, Ленинграда, Киева, Риги, Тбилиси, а также различных стран зарубежья: Польши, Венгрии, Германии, Ирака, Италии, Франции, Великобритании и др. [1; 2].

На музыкально-педагогическом факультете Джульетта Антоновна Якубович начала педагогическую деятельность в 1988 г. и по сегодняшний день преподает такие дисциплины, как «Сольное пение», «Исполнительское вокальное мастерство», «Концертно-камерное пение».

Педагогическое творчество Джульетты Антоновны повысило качество вокальной подготовки учителей музыки, что подтверждается высокими достижениями выпускников.

Значительный уровень вокального мастерства показали студенты класса Д.А. Якубович, которые стали лауреатами многочисленных международных конкурсов, а по окончании университета работают в лучших концертных залах Луганской Народной Республики и зарубежья. Солистами Луганской областной филармонии стали выпускники факультета – Елена Босенко, Игорь Новиков, Ольга Кулдыркаева и многие другие.

Существенным творческим достижением музыкально-педагогического факультета были успешно проведенные музыкально-исполнительские конкурсы, которые стали регулярно проводиться с 1988 г. В рамках фестиваля «Свято муз» проходили конкурсы исполнительского мастерства среди пианистов и вокалистов; научно-практические конференции по проблемам художественного образования; концерты известных мастеров исполнительского искусства; выступления талантливой молодежи Луганщины.

Лауреатами Всеукраинского межвузовского конкурса «Свято муз» (Луганск, 20–25 мая 1999 года) стали студенты класса Народной артистки Украины, профессора Д.А. Якубович – Елизавета Липитюк, Ольга Кулдыркаева, Наталья Стародубцева, Игорь Новиков, Маргарита Полторац, Елена Горкун, Виктория Мартынова и др.

Последующие конкурсы приобрели статус международного, в них принимали участие делегации из разных городов Украины, России, Беларуси, стран Прибалтики, Казахстана, США и Мексики. Среди участников конкурса были россияне, белорусы, студенты американских музыкальных колледжей, студенты украинских музыкальных высших учебных заведений.

Профессор Д.А. Якубович ведет активную научно-методическую и общественную работу, является членом жюри многих международных и республиканских вокальных конкурсов, председателем жюри ежегодного Международного фестиваля-конкурса им. Ф. Шаляпина (г. Ялта), членом Российской общественной академии голоса. Свои знания и опыт исполнительского мастерства выдающийся педагог Д.А. Якубович щедро дарит студентам. Яркость таланта, умноженная на трудолюбие студента и высокий профессионализм педагога, проявляются в развитии и сохранении национальной культуры. Своё вдохновенное творчество дарили слушателям её китайские выпускники: Чжун Ханьзюнь – преподаватель академического вокала Института культуры и искусств г. Чаньша (Китайская Народная Республика), Бай Шаочжун – преподаватель Института культуры и искусств (г. Чуйфу, Китайская Народная Республика) [4].

Крупным музыкально-культурным проектом Д.А. Якубович стало создание Оперной студии. Значительным музыкально-культурным событием Луганщины стали осуществлённые коллективом факультета оперные спектакли и шедевры хоровой музыки. В них принимали участие студенты вокальных классов Народной артистки Украины, профессора Джульетты Антоновны Якубович, Народного артиста Украины, профессора Владимира Ивановича Самарцева; Народной артистки Украины, профессора Веры Ивановны Андрияненко; Народной артистки Украины, профессора Галины Михайловны Мурзай.

Художественный руководитель оперной студии – Ольга Дрепина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры пения и дирижирования.

Назовем оперные спектакли и творцов, которые осуществили их реализацию:

1. С.С. Гулак-Артемовский «Запорожец за Дунаем. Режиссёр – Заслуженный деятель искусств Украины Моисей Розин.

2. С.В. Рахманинов «Алеко». Режиссёр-постановщик – Владимир Пушной.

3. П.И. Чайковский «Евгений Онегин». Режиссёр-постановщик – Сергей Гречаный.

4. Ш. Гуно «Фауст». Режиссёр постановщик – Сергей Гречаный.

5. Р. Леонкавалло «Паяццы». Режиссёр-постановщик – Владимир Пушной.

1 марта 2019 г. на сцене концертного зала Института культуры и искусств (Красная площадь, 7) с огромным успехом состоялась постановка оперы «Алеко» С.В. Рахманинова с участием студентов класса Джульетты Якубович. Дирижер – Антон Клейн, заслуженный деятель искусств ЛНР; Режиссёр-постановщик – Анатолий Яворский, заслуженный артист Украины; Хормейстер – Ирина Кондратюк, старший преподаватель кафедры пения и дирижирования.

Факультет является центром развития вокально-хорового искусства. Он по праву гордится звездным составом своих выпускников, концертные выступления которых всегда являются украшением университетских, городских, республиканских, мероприятий. Творчество более 250 студентов кафедры было высоко оценено деятелями музыкального искусства Австрии, России, Молдовы, Чехии, Румынии, Украины в конкурсах и фестивалях областных, региональных, республиканских и международных уровней. Факультет поддерживает деловые контакты с различными творческими организациями и вузами России и европейских стран [6].

Было осуществлено несколько серьезных международных проектов, таких как поездка смешанного хора факультета и солистов совместно с академическим симфоническим оркестром Луганской областной филармонии в Австрию, где в 2005 г. смешанный хор исполнил, поражающую мощью творческих исполнительских задач Девятую симфонию Л. Бетховена под руководством австрийского дирижера Курта Шмида и О.А. Александровой в самом престижном концертном зале Европы «Musikverein» (г. Вена, Австрия) и в Культурном центре г. Айзенштадта.

В 2006 г. на закрытии концертного сезона смешанным хором факультета и академическим симфоническим оркестром Луганской областной филармонии были исполнены «Реквием» В. Моцарта и Девятая симфония Л. Бетховена под руководством профессора О.А. Александровой и К. Шмида. В этом же году хором и оркестром во второй раз была осуществлена поездка в Австрию, где эти коллективы приняли участие в «Днях украинской культуры в Австрии», где дали восемь концертов в шести австрийских городах (Грац, Рум, Айзенштадт, Инсбрук, Баден, Вена).

В 2008 г. наши солисты выступали с концертной программой в пяти странах Европы (Италия, Испания, Дания, Норвегия, Швеция) и Японии.

Джульетта Якубович успешно сочетает концертную деятельность с преподавательской. Она покоряет всех без исключения своим божественным голосом, красивым тембром, безграничным диапазоном, исключительной техникой, позволяющей исполнять сложнейшие виртуозные произведения, причем не только в филармоническом зале в сопровождении симфонического оркестра, но и в тематических концертах, лекториях, встречах в сопровождении фортепиано или под баян [5].

Джульетта Антоновна Якубович – Почетный гражданин г. Краснодона, г. Луганска и Луганской области. В 1974 г. имя Д.А. Якубович было занесено в республиканскую Книгу трудовой славы, позже – в «Золотую книгу Украины» [7]. Она награждена медалью «За трудовую доблесть», юбилейной медалью «За доблестный труд», «В ознаменование 100-летия со дня рождения Владимира Ильича Ленина», почетным знаком «Шахтерская слава» III степени. Ее многогранный талант является символом музыкально-академического искусства Луганщины, воплощением безграничного служения родному краю.

В 2020 г. факультету музыкально-художественного образования Луганского государственного педагогического университета присвоено имя Джульетты Якубович.

За полувековой исторический период своего становления факультет прошел долгий интересный плодотворный путь развития. Педагогический опыт и традиции подготовки музыкантов высшей квалификации на факультете музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович, несомненно, будут способствовать повышению образовательного и культурного уровня жителей Луганской Народной Республики.

### **Литература**

1. Всё о талантливой певице // Наша газета. – 2005. – 20 января № 7 – № 8. – С. 3.
2. В Луганской библиотеке им. Горького открылась выставка «Соловьиный голос»: к 70-летию Джульетты Якубович // Культура Донбасса. – 2005. – 26 января. – № 3. – С. 2.
3. Давыдов Н.А. История исполнительства на народных инструментах : учебник / Н.А. Давыдов. – изд. 2-е, доп., испр. – К. : НМАУ им. П.И. Чайковского, 2010. – 592 с.
4. Маринич И. Джульетта Якубович / И. Маринич // Экспресс-новости. – 2005. – №5. – С. 1.
5. Михалёва Е.Я. В постижении красоты. Луганская областная филармония : научно-популярная монография / Е.Я. Михалёва. – Луганск : ООО «Пресс-экспресс», 2013. – 452 с.
6. История высшего музыкального образования Луганщины : Факты. События. Личности : Матер. науч.-практ. конф. «Художественное образование и эстетическое воспитание молодежи» (г. Луганск, 21 марта 2013 г.). – Луганск : ЛНУ имени Тараса Шевченко, 2013. – С. 6–15.
7. Почетные граждане Луганска // Городской курьер. – 2008. – 25–31 августа (№ 35). – С. 8–9.

УДК: 781.66.071.5.

*Покровская Илона Александровна,  
концертмейстер кафедры дирижирования  
ФГБОУ ВПО «Петрозаводская государственная  
консерватория им. А.К. Глазунова»,  
соискатель 2 года обучения кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
pokrova.24.77@yandex.ru*

### **КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ-ПИАНИСТОВ**

Система музыкального образования в высших учебных заведениях, реализующая подготовку музыкантов-исполнителей, композиторов, музыковедов, является специфической областью образования. Ее основу составляет музыкальная деятельность, которая выступает, с одной стороны, как предмет освоения, с другой – как результат учебной работы.

В отличие от музыкально-педагогического образования, решающего задачи подготовки учителей музыки для общеобразовательных учреждений, музыкальные вузы готовят специалистов для концертно-творческих организаций (филармоний, театров, концертных объединений) и образовательных учреждений сферы искусства (музыкальных училищ, консерваторий и др.), что определяет направленность обучения на приоритетное развитие исполнительского мастерства и совершенствование профессиональных навыков обучающихся.

Выпускники музыкальных учебных заведений рассматривают свою концертмейстерскую деятельность как нечто второстепенное, не требующее особых способностей, в отличие от карьеры пианиста-солиста. Однако практика показывает, что концертмейстерское искусство – это искусство, доступное не каждому. Концертмейстер должен обладать общей музыкальной одаренностью, музыкальным слухом, воображением, умением схватить образную сущность и форму произведения, артистизмом, способностью воплощать стиль и замысел композитора в концертном исполнении.

Отдельным аспектам концертмейстерской деятельности пианистов посвящен ряд работ известных музыковедов: В.С. Виноградова, Е.И. Кубанцевой, Б.Ф. Ломова, В.С. Люблинского и др.

Музыковедческий и музыкально-педагогический аспекты изучения исполнительской деятельности выдающихся пианистов (Б.В. Асафьев, А.Н. Сохор, В.А. Цуккерман, А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз, Г.М. Цыпин и др.) позволили теоретически обосновать и конкретизировать определение концертмейстерского мастерства студентов-пианистов.

В связи с этим, целью статьи является определение и характеристика критериев и уровней сформированности концертмейстерского мастерства студентов-пианистов.

Концертмейстерское мастерство рассматривается нами как системно организованное совместное творчество музыканта с партнёром (партнёрами) по ансамблю, являющееся неотъемлемой частью исполнительской культуры в целом, и включающее техническое мастерство, комплекс общих и музыкальных способностей, художественно-творческий компонент, позволяющий адекватно интерпретировать музыкальное произведение, а также волевые и коммуникативные личностные качества. Согласно выводам Е.Н. Егоровой, структура концертмейстерского мастерства представляет: «знания и навыки (общекультурные, профессиональные, исполнительские); умения (гностические, ансамблевые, художественно-мыслительные); коммуникативную деятельность (художественное общение, музыкально-педагогическая); творческие качества (психологическая выдержка, креативное мышление, артистизм, способность к воображению, импровизации)» [4].

На основе вышеизложенного конкретизируем содержание основных критериев сформированности концертмейстерского мастерства у студентов-пианистов.

**Профессиональный критерий** характеризуют: системность музыкально-теоретических знаний, художественная интерпретация, педагогическая функция. Одним из условий формирования основ концертмейстерского мастерства студентов-пианистов является системность музыкально-теоретических знаний, предполагающих усвоение таких понятий, как гармонический строй, форма, жанр, стиль, исполнительская интерпретация, осмысление логики и организации музыкального произведения, и, с точки зрения исторического процесса, закономерностей художественного содержания во всем комплексе выразительных средств. Они являются тем теоретическим фундаментом, на основе которого функционируют методики по овладению профессией концертмейстера.

Профессиональный критерий в структуре основ концертмейстерского мастерства дополняется взаимосвязью с понятием «художественная интерпретация», обеспечивающая «индивидуальный способ восприятия и грамотность в языках» музыкальной культуры [1]. Названная составляющая включает в себя три элемента: структурный (знание законов и правил построения музыкального текста); трансляционный (умение исполнить музыкальный текст); смысловой (представление о смысле и способе интерпретации произведения).

К художественной интерпретации относится чёткое осознание различий сольного и совместного исполнительства. Специфические свойства совместной интерпретации предусматривают одновременное участие в процессе сотворчества, поэтому первостепенной задачей в работе над музыкальным произведением является согласованность действий. В данной ситуации внимание концертмейстера направлено на создание общей исполнительской интерпретации, которая формируется упорядоченностью всех её компонентов в стройную и согласованную систему. При таком подходе творческие взаимоотношения музыкантов выглядят как процесс взаимодействия субъектов, направленный на создание единой художественной интерпретации

музыкального произведения, и который мы относим к составляющей в структуре концертмейстерского мастерства студентов-пианистов.

Музыкальное произведение в виде текста в отличие от итогового продукта таких видов искусства, как литература, живопись, скульптура, не является по своей природе самодостаточным результатом художественного творчества. Оно отдается в руки музыканта-исполнителя и подчинено его художественному вкусу. В связи с этим исполнитель в создании художественного образа музыкального произведения опирается на собственное мировосприятие и профессиональное мировоззрение, которое формируется в результате обучения особому комплексу исполнительских действий по реализации исполнительской интерпретации.

В отношении концертмейстерского мастерства В.В. Калицкий пишет: «Логически осознанное сосуществование объективного и субъективного процессов в деятельности концертмейстера и солиста создаёт убедительную исполнительскую модель совместного музицирования [5, с. 276].

Педагогическая функция, так же, как и исполнительская, обуславливает общее направление деятельности концертмейстера. Её детальная классификация обнаруживает деление на воспитательную и образовательную функции, которые по-разному проявляются в исполнительском процессе. Образовательная функция, в силу решения концертмейстером тактических задач по художественному воплощению конкретного музыкального текста превалирует над стратегической задачей – воспитанием надежного партнера по сцене. Вместе с повышением исполнительского уровня студента-пианиста возрастают и требования к его концертмейстерскому мастерству в педагогической ценности как партнёра-наставника по ансамблю. Именно музыкально-педагогическая деятельность концертмейстера порой является ключевым звеном в решении сложных ансамблевых задач. Но для этого необходим не только объем необходимых знаний, умений и навыков, но и личностные коммуникативные качества [3].

Важным условием профессионализма концертмейстера является также исполнительская культура, которая предполагает отражение индивидуального эстетического вкуса, широту кругозора, сознательное отношение к музыкальному искусству, готовность к музыкально-просветительской работе. В связи с этим, отдельно выделим в структуре концертмейстерского мастерства студентов-пианистов исполнительский критерий.

**Исполнительский критерий** представлен такими составляющими как: умение читать нотный текст с листа, транспонирование, ансамблевые качества.

Умение читать нотный текст с листа является необходимым профессиональным качеством любого музыканта и проявляется в навыке быстрого и точного распознавания нотных знаков, элементов и определенных комплексов нотного текста. Помимо умения анализировать нотный текст, свободно ориентироваться на клавиатуре, предвосхищать развертывание музыкального текста, важно также владеть скоростью переработки информации, способностью к внутренним слуховым представлениям мотивов, интервалов, штрихов, ритмического рисунка.

С исполнительской точки зрения навык чтения с листа представляет собой систему психологической направленности в связи с организацией одновременного участия зрения, слуха и моторики. При этом действие данной системы осуществляется в непосредственной взаимосвязи с интуицией, вниманием, памятью и творческим воображением. Поэтому, говоря о свободной игре по нотам, мы имеем в виду не только зрительно-слуховое предвосхищение развития музыкального текста, но и то особое состояние организма, которое психофизически называют установкой на предугадывание двигательных «событий».

Одним из важных составляющих основы концертмейстерского мастерства студентов-пианистов является способность транспонировать произведение. *Транспонирование*, в процессе которого все звуки переносятся вверх или вниз на определённый интервал, необходимо в случае, когда солист-вокалист хочет исполнить музыкальное произведение в другой тональности. Необходимость такого умения продиктовано, как правило, потребностью солиста изменить оригинальную тональность вокального текста из-за его тесситурного несоответствия возможностям собственного голоса. В данном случае концертмейстер вынужден транспонировать партию сопровождения, имея перед собой нотный текст сочинения в оригинальной тональности. Процесс транспонирования, как правило, включает моменты: проигрывания музыкального произведения в основной тональности; оценки исполнительских трудностей в партии сопровождения; транспонирования сочинения в заданную тональность; конкретизации художественных задач.

Основой концертмейстерского мастерства является умение взаимодействовать с солистом-партнером, т.е., владеть ансамблевыми качествами. Основная задача концертмейстера – создание целостного художественного образа произведения, рождающегося в совместном творческом поиске. Поскольку сольная партия солиста имеет лишь одну строчку нотного текста, на концертмейстера ложится вся ответственность за создание не только метро-ритмического пространства, но и драматургии в образной сфере, учитывая, что в его руках сосредоточена гармония, фактура, действенные средства в развитии фактуры и построении формы произведения.

Умение координировать свои исполнительские действия с солистом-вокалистом или инструменталистом требует от концертмейстера повышенного внимания к особенностям интонирования, сольной партии, в целом, к формированию художественного образа. Важным качеством в профессии концертмейстера является умение предугадывать намерения солиста, исполнять в ансамбле динамические и агогические оттенки, уверенно держать партнера в заданном темпе, создавая для голоса ритмо-гармоническую опору.

Исполнительские потребности музыканта-исполнителя проявляются в способности раскрывать на сцене мировоззренческие взгляды, умении завладеть аудиторией и донести до нее собственное прочтение композиторского замысла. В связи с этим, представляется необходимым включить в структуру формирования концертмейстерского мастерства концертный критерий.

**Концертный критерий** сформированности концертмейстерского мастерства студентов-пианистов образуют: психологическая совместимость концертмейстера и солиста, сценическое самообладание, артистичность сценического поведения.

*Психологическая совместимость концертмейстера и солиста* необходима для успешного участия в ансамбле, где каждый музыкант должен обладать паритетом в согласовании собственных действий. Как считает Э. Курт: «психологические моменты проникают во все области исследования музыки, так как она сама по себе есть психически обусловленное явление» [6, с. 7]. Между солистом и концертмейстером должны быть установлены более или менее устойчивые творческие, профессиональные и уважительные отношения. В основе творческого союза должны лежать общие взгляды на способы достижения идеальной интерпретации исполняемого произведения в ансамбле. Бесспорно, в схеме «концертмейстер + солист = сцена» ведущее значение приобретают волевые качества, когда главнейшими оказываются как коммуникативные, так и организационные способности.

В большинстве случаев ансамблевое взаимодействие зависит от качества взаимоотношений, уровня человеческого взаимопонимания между исполнителями. Искусство общения имеет прямое отношение к концертмейстерскому искусству и

основано на стремлении понять состояние партнера и создать комфортные условия для его творческого роста.

Концертное выступление – итог репетиционной работы солиста и концертмейстера над созданием совместной интерпретации, максимально приближенной к замыслу композитора. Для успешности концертного выступления необходим артистизм и интуитивная установка каждого из участников ансамбля на успех. Тут возникает проблема подчинения аудитории своему воздействию. Для её решения концертмейстеру необходим эмоциональный подъём, творческая воля и артистизм. Ведь именно эмоциональное состояние исполнителя, его темперамент и вдохновение влияют на исполнительский процесс в целом. Здесь важно указать на фактор *сценического самообладания*.

Уровень подготовки концертмейстера зависит не только от исполнительского и педагогического мастерства, но и от способности адекватно реагировать на сценическую ситуацию. Как известно, концертное выступление связано с условием оценки исполнения большим количеством слушателей, что вызывает у исполнителя психическое напряжение, которое влияет на устойчивость проявления психических процессов – внимания, мышления, восприятия, памяти, двигательных реакций. Концертное состояние музыканта по сути сходно с самочувствием человека в обстановке ответственной публичной деятельности. По мнению Б.Б. Миронова, психофизиологические закономерности стрессового состояния исполнителя во время концерта, «влияют на художественно-творческие факторы, связанные со сложностью достижения глубины, выразительности и цельности интерпретации сочинения, с необходимостью выхода на высокий уровень профессиональной точности и устойчивости исполнения, виртуозности действий и артистичности, а также с главной задачей активного художественного воздействия» на аудиторию [9].

*Артистичность сценического поведения* – необходимый элемент в структуре обучения концертмейстерскому мастерству студентов-пианистов. Под артистичностью сценического поведения подразумевается способность концертмейстера действовать в соответствии с логикой воплощения художественного образа. Она также влияет и на процесс восприятия слушателями. Зачастую концертмейстеру свойственно подчинять солиста своему профессиональному мировоззрению, добиваться от него эмоционального сопереживания, ответной реакции на собственные творческие порывы. Быстрота реакции в ходе исполнения, мгновенное принятие решения – характерно для профессии концертмейстера. Но это происходит не спонтанно, как иногда кажется. Концертмейстер тщательно готовится к репетиции и концерту, тщательно продумывает план концертного выступления, учитывая возможные моменты быстрой реакции на неожиданности по ходу выступления.

Концертное выступление имеет свои сложности и особенности, связанные с интуицией и волевыми качествами исполнителей. Они проявляются в чувстве ответственности за партнёра, в предвосхищении совместных действий, направленных на процесс музыкального развития, в многоплоскостном внимании, подразумевающим знание и слышание не только своей партии, но и партии партнёра [7].

Приведенные выше критерии и показатели дают возможность определить уровни сформированности концертмейстерского мастерства студентов-пианистов, которое оценивается по следующим уровням: низкий, достаточный и высокий.

Таким образом, концертмейстерское мастерство студента-пианиста рассматривается нами как системно организованное совместное творчество музыканта с партнёром (партнёрами) по ансамблю, являющееся неотъемлемой частью исполнительской культуры.

Определены уровни концертмейстерского мастерства студентов-пианистов (низкий, достаточный и высокий), представленные следующими критериями и показателями: *профессиональным* (системность музыкально-теоретических знаний, педагогическая функция, художественная интерпретация), *исполнительским* (умение читать нотный текст с листа, транспонирование, ансамблевые качества) и *концертным* (психологическая совместимость концертмейстера и солиста, сценическое самообладание, артистизм).

Перспективами дальнейших исследований мы видим теоретическую разработку и практическое внедрение педагогической технологии формирования концертмейстерского мастерства студентов-пианистов.

### Литература:

1. Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание: учеб. пособие / М.Ш. Бонфельд. – М. : Владос, 2001. – 224 с.
2. Веселова Е.Л. Развитие концертмейстерского мастерства в процессе подготовки пианистов : учеб.-метод. пособие / Е.Л. Веселова. – Ялта : РИО ГПА КФУ, 2019. – 120 с.
3. Гизекинг В. Как я стал пианистом. Статьи. / В. Гизекинг // Обучение игре на фортепиано по Леймеру-Гизекингу : сборник / Вступ. С.В. Грохотов; пер. с нем. С.В. Грохотов. – М. : Классика-XXI, 2009. – 113 с.
4. Егорова Е.Н. Искусство аккомпанемента и специфика концертмейстерской работы / Е.Н. Егорова // Образование и воспитание. – 2016. – № 4 (9). – С. 41–44.
5. Калицкий В.В. Концертмейстерское искусство пианиста : дисс. ... докт. искусствоведения: 17.00.02 // Калицкий Виталий Валерьевич. – М., 2019. – 586 с.
6. Курт Э. Тонпсихология и музыкальная психология / Э. Курт // Альманах музыкальной психологии: Homo musicus. – М., 2001. – С. 5–54.
7. Лабинцева Л. П. Актуальные проблемы музыкального образования : учеб. пособие / Л.П. Лабинцева ; ГОУ ВПО ЛНР «Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко». – Луганск : Книта, 2018. – 116 с.
8. Матюшкова Т.М. Некоторые аспекты специфики профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера в сфере музыкального образования / Т.М. Матюшкова // Молодой ученый. – 2018. – № 20 (206). – С. 393–396.
9. Миронов Б.Б. Концертное выступление как специфический феномен музыкально-исполнительской деятельности / Б.Б. Миронов // Молодой ученый. – 2015. – № 9 (89). – С. 1140–1142.

УДК 781.6: 37.036

*Пономарева Елена Николаевна,  
доцент кафедры профессионального мастерства,  
дизайна имиджа и стиля,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
selena.art.23@mail.ru*

### ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИМПРОВИЗАЦИИ

Импровизация как динамический, процессуальный феномен, присущая не только деятельности человека: исследователи указывают на действие импровизационных законов Универсума, благодаря чему из первоэлементов бытия создается бесконечность материи, информационно-энергетические формы космического пространства. Импровизационную

природу, по мнению исследователей, имеет и синтез искусств: следствием действия импровизационных законов в сфере искусства становится многовариантность видовых связей и открытые возможности новых синтетических образований.

Одним из показателей творческих качеств личности, признаком развитого мышления, воображения и уровня культурного опыта человека становится и способность к импровизации в любой сфере деятельности. Именно способность личности к импровизации создает возможности гибкого и вариативного отношения к действительности.

Импровизация является одной из форм индивидуального сознания. Способность к импровизации является характерным признаком творческой направленности личности, так сущностью творчества является появление новой информации. Эта новая информация является определенным синтезом предыдущего опыта, поэтому умение импровизировать полностью зависит от приобретения знаний, умений и навыков в определенной сфере деятельности, в искусстве. Творческий замысел художника и процесс его реализации всегда связаны с импровизационной деятельностью (эскизирование, наброски, поиск дизайнерского решения, рисование по представлению, литературная творчество и т.д.). В любом акте человеческой деятельности (общение, общественная деятельность и т.п.) всегда отражается способность человека к импровизации, поскольку импровизация, как процесс, связана с действием принципа выбора и направлена на поиск определенных решений.

Процесс импровизации в искусстве всегда предполагает некую «игру» элементами и компонентами любой художественной системы. Процесс импровизации заключается в отборе (сознательном или интуитивном) элементов, средств выразительности искусства, связи которых образуют форму и содержание художественно-образной целостности. Принципы импровизации вошли в художественную практику многих видов искусства, различных художественных направлений, форм художественной взаимодействия.

Практика жизнеобеспечения в ранние эпохи существования человечества базировалась на воспроизведении определенных действенных канонов, на подражании, но образцы культуры ранних периодов свидетельствуют о богатой вариативности и вариантности использования выразительных, изобразительных средств и пластических форм в воспроизведении художественно-образных идей.

На протяжении веков формировалось мировоззрение человека, общечеловеческий способ жизнеобеспечения и большое место в этом процессе занимает искусство и творчество. Музыкальное искусство, первоначально существовавшее в синкретическом единстве со всеми художественными способами воспроизведения действительности, до 11 века н.э. находилось в состоянии устной традиции и постоянно обогащалось, благодаря вариативным принципам развития музыкальной ткани. Импровизация как исторически наиболее древний тип музицирования, была основой синкретического искусства и музыкального искусства допотопического периода.

Ранний этап становления профессиональной европейской музыки, когда запись была приблизительной, ознаменовался практикой импровизационного исполнения. Постепенно, в связи с разделением композиторского и исполнительского творчества, импровизация заняла в искусстве второстепенные позиции. С XI века импровизационность осталась в виде орнаментики – техники воспевания тонов, разного рода колорирования, варьирования и тому подобное.

Импровизационность становится важным художественным принципом и весомым признаком художественной стилистики в определенные эпохи: в XIV – XVI веках в музыке царил композиционный принцип вариантного, вариативного изменения, доработки, до развития уже имеющегося известного музыкального материала, который назывался «пародиями». Техника импровизации и композиции называлась «кводлибет» – «что угодно» и существовала в практике музыкального искусства с XIII по XVI век. Хоральные обработки, виртуозные фантазии, сольные каденции XVII – XVIII вв. сохранили традиции

исполнительской импровизации, которая пышно расцветает в искусстве этого периода истории. Салонное виртуозное искусство XVIII – XIX вв. также свидетельствует о существовании практики импровизации, занимает важное место в музыкальной культуре того времени. Особый интерес представляет исторический опыт музицирования как формы обучения: «Искусство игры на клавесине» Ф. Куперена, «Систематическое руководство по импровизации на фортепиано» К. Черни, а также исследования современных музыковедов, посвященные искусству прошлых веков [1].

Во многих жанрах музыкального искусства наблюдается генетическая связь с импровизационными принципами: таковы жанры прелюдии, поэмы, фантазии, вариаций. Свободная импровизация всегда сопровождала композиторское творчество, постепенно завоевывая право на самостоятельное существование как тип музыкального общения в системе „композитор – произведение – исполнитель – слушатель”, где импровизатор полноправно объединял в одном лице композитора и исполнителя.

Импровизация становится опорным принципом музыкального, театрального творчества и визуального искусства в XX в.: особенно яркое развитие получают виды импровизационной деятельности в джазовой культуре, в практике авангарда (акционизм, ташизм, хеппенинг, абстрактный экспрессионизм и др.), постмодернизма и неоавангарда.

В современной науке сосуществует множество взглядов, иногда противоположных, на процесс формирования импровизационных навыков. Существуют расхождения и в трактовке самого понятия импровизации, которая иногда понимается односторонне (как импровизация на заданную музыкальную тему, или как дополнительное средство развития музыкальных способностей в педагогике) [2, с. 7–8]. Понятие импровизации широко применяется в джазовой музыке. Кстати, именно джазовая культура отличается большим количеством методик, направленных на обучение импровизации.

Специфический тип музицирования, широко представленный в мировой музыкальной практике, понимается как единовременный процесс создания и исполнения музыки. Явление одновременного сочинения и исполнения музыки во всех многообразных проявлениях принято называть музыкальной импровизацией.

Импровизация – сложный процесс мышления, и чем раньше приступить к его формированию, естественнее и продуктивнее будут развиваться творческие способности ребенка, подростка в какой-либо сфере деятельности, связанной с искусством, музыкальной культурой и любыми процессами взаимодействия с окружающим миром. Многие работы, посвящены анализу различных форм реализации принципа импровизационности в музыкальных произведениях современности и исторического прошлого, а также посвящены исследованиям импровизационных принципов музыки внеевропейских цивилизаций.

Историко-генетические аспекты, связанные с изучением этапов функционирования импровизации как типа мышления, импровизации как формы бытия искусства и как основы синкретического искусства являются очень важными в исследовании разнообразных процессов свободного музицирования. Следует заметить, что импровизация всегда сочеталась с практикой исполнительской и композиторской культуры, а также, с практикой домашнего музицирования. Ярко выраженные природные способности к импровизации, то есть к единовременному сочетанию композиторской и исполнительской деятельности, встречаются крайне редко [3]. Однако развивать навыки импровизации возможно и необходимо для полноценного общения с музыкальной и художественной культурой.

Одним из главных эстетико-психологических аспектов обучения импровизации является индивидуальный подход к процессу формирования импровизационных навыков. Именно учет индивидуальных черт личности, ее эмоционально-психологических особенностей, уровня развития способностей, наличия личного опыта, и, наконец, общего уровня развития с соответствующей корректировкой практических форм обучения могут дать необходимый результат в работе. Формирование навыков импровизации – это

активизация процесса познания законов искусства и красоты на основе мирового исторического опыта, что выражается в развитии творческих способностей, в углублении понимания культурных процессов, происходящих в искусстве, в общественной деятельности. Развитие именно музыкального мышления, которое связано с действием законов индивидуального и общественного сознания, является основной задачей в процессе обучения импровизации.

Музыкальное мышление начинает формироваться в раннем детстве в результате разнообразных музыкальных действий в процессе восприятия. «Процесс усвоения семантики музыкального языка во многом схож с процессом овладения языком и речью», – утверждает Е.В. Назайкинский [4, с. 358]. Далее автор продолжает мысль о том, что одной из главных задач детского воспитания является формирование возможно более полного первичного тезауруса, опирающегося на язык, пение, танец, игры, синтетические виды искусства» [4, с. 359]. Импровизация – это работа мышления в опоре на память. Поэтому формирование навыков импровизации должно осуществляться в опоре на личный опыт ученика, его осведомленности в истории и теории музыки, на уже приобретенные навыки пианизма («пальцевая память» Ф. Бузони). Таким образом, в процессе обучения импровизации формируется так называемая «слышащая рука» – своеобразный посредник между слуховыми представлениями и кинетическими, моторно-двигательными ощущениями. Необходимым условием импровизации является умение предвидеть (антиципация), целостно предчувствовать (симультанность) все будущее музыкальное строение композиции. Умение предвидеть является одним из основных качеств, которыми должен обладать будущий импровизатор.

Процесс формирования навыков свободного владения усвоенными знаками музыкальной культуры, музыкальными элементами, компонентами музыкального искусства должен быть основан на постепенном, поэтапном изучении категорий, элементов и законов музыкального искусства. Элементы музыкальной ткани должны рассматриваться с точки зрения ассоциативных, семантических и семиотических особенностей их существования и применения.

Средства музыкальной выразительности, благодаря разнообразным комбинациям, с помощью которых формируются различные эмоционально-психологические, жанровые и стилевые разновидности музыкального искусства, являются важнейшими факторами в создании музыкальных композиций.

Поэтому в процессе формирования навыков импровизации работа в области средств музыкальной выразительности является важной и необходимой. Важнейшим при этом является соблюдение принципа «от простого к сложному» и сочетание индуктивного и дедуктивного подходов в работе над овладением навыков импровизации.

Различные типы гомофонно-гармонической фактуры способны представлять характерные признаки жанровых моделей, поэтому импровизация законченных построений с использованием различных типов фактуры должна способствовать приобретению навыков свободной импровизации «образно-эмоциональных состояний», жанровых и жанрово-стилевых моделей.

В музыкальном мышлении европейской традиции преобладает гармоничное начало. В историческом прошлом и на современном этапе практика обучения любым формам свободного музицирования, чаще всего, основывалась на гармоническом фундаменте, основой которого является горизонтальное и, соответственно, временное развертывание вертикальных последовательностей [5, с. 62]. Принцип верховенства гармоничного начала дает возможности для быстрого и полного усвоения первичных навыков импровизации.

Музыкальная интонация – важное музыкальное понятие, «отражающее суть музыкальной выразительности, природу музыкального действия, специфику музыки как вида искусств» [6, с. 18]. Работа над разными типами интонации (эмоционально-

экспрессивные, предметно-изобразительные, музыкально-жанровые, музыкально-стилевые и интонации средств, типизируются в музыке) является необходимым условием для создания определенного «словарного запаса», своеобразного музыкального «словаря».

Работа с интонационным материалом является одной из важнейших, поскольку интонация способна нести большую смысловую нагрузку, воспроизводить с помощью звукового материала все разнообразие художественных языков разных стран и этнических сообществ.

Особенностью процесса формирования навыков импровизации может стать своеобразный синтез двух типов импровизационно направленного мышления – музыкального и немusicalного. Музыкальное направление предполагает работу в сфере средств музыкальной выразительности (гармония, мелодия, ритм, фактура). Источник немusicalного направления – явления окружающего мира (природные явления, механические движения, пластика человеческих движений, эмоционально-речевые возгласы, звуковая среда действительности и т.д.). Работа над формированием способностей к передаче ритмоинтонационными средствами содержания явлений окружающего мира необходима, поскольку развивает образное и ассоциативное мышление.

Методическим и творческим подспорьем для педагогов может служить богатый репертуарный материал. Огромное количество программной музыки для детей является своеобразным образно-интонационным «музеем», в котором отразилось все многообразие окружающего мира. Изучая программную музыку, в частности, детскую, можно обратить внимание на множественность иконографических повторений немusicalных аналогов. При всем разнообразии музыкального материала в пьесах наблюдается общая тенденция – использование звукоизображающих и звукоподражающих возможностей музыкальной интонации. Таким образом, используя звукоподражательные и звукоизобразительные интонации, можно воспроизвести звуковыми средствами любое явление. Главное-найти, «увидеть» то свойство явления или предмета действительности, которое может стать прообразом будущего музыкального эквивалента.

Активизировать и стимулировать творческое воображение и фантазию поможет анализ музыкальных произведений и художественный материал произведений изобразительного искусства и литературы. Особенно необходимо в процессе творческого общения акцентировать внимание на слушание и восприятие образцов народного искусства, потому что культура народа, которую создавало не одно поколение наших предков, аккумулирует большой опыт познания и воспроизведения законов бытия. Программные импровизации, ориентирующиеся на воспроизведение образов действительности и искусства, важны для развития творческого мышления. Они помогают образованию ощущение музыкального времени-процесса, психологически раскрепощают ученика, создают возможности для формирования исполнительско-артистических способностей, способствуют креативному мышлению в воспроизведении образов Мира.

### **Литература:**

1. Захарова О.И. Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII века / О.И. Захарова – М. : Музыка, 1983. – 77 с.
2. Шеломов Б.И. Импровизация на уроках сольфеджио / Б.И. Шеломов – Л. : Музыка, 1977. – 97 с.
3. Блинова М.П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности / М.П. Блинова – Л. : Музыка, 1974. – 144 с.
4. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 387 с.
5. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации / С.М. Мальцев – М. : Музыка, 1991. – 124 с.

6. Холопова В.Н. Мелодия / В.Н. Холопова. – М. : Музыка, 1984. – 320 с.

УДК 37.012

**Роман Сергей Владимирович,**  
профессор кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
доктор педагогических наук, доцент,  
член-корреспондент Международной академии наук  
педагогического образования (МАНПО)  
s.v.roman@mail.ru

### **СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ И ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ**

Успех высшего художественного (и музыкального) образования в значительной мере зависит от того, насколько полно и обоснованно в нем использованы системные идеи. Отсутствие системности в процессе реформирования образовательных систем приводит к существенному снижению качества образования и обучения и, как следствие, к низкой профессиональной подготовке специалистов. В таком контексте модернизация художественного и музыкального образования требует обязательного использования *системного подхода*, поскольку он является ключевым методологическим направлением современного общенаучного познания и заключается в исследовании любого объекта или явления как системы. Кроме того, вопросы готовности будущих специалистов в области художественного и музыкального искусства к жизнедеятельности и профессиональному труду в открытом обществе, демократическом и поликультурном по своей сущности, поднимают проблемы *проектирования открытых педагогических систем*, которые способны эффективно действовать в динамических условиях при наличии разнообразных препятствий и тормозящих социокультурных факторов.

Поэтому научными задачами, решение которых будет представлено в статье, являются, во-первых, выделить те теоретические основы системного подхода, с помощью которых станет возможным наиболее содержательно и точно описать процесс усовершенствования художественного (и музыкального) образования *как систему*; во-вторых, на основании полученных теоретико-методологических обобщений, а также анализа педагогической методологии системного подхода и уже существующих моделей педагогических систем, представить стратегию обоснования педагогической системы

усовершенствования художественного (и музыкального) образования в контексте поликультурности и полихудожественного воспитания.

В рамках реализации первой научной задачи отметим, что для применения методологии системного подхода к усовершенствованию художественного (и музыкального) образования в контексте поликультурности и полихудожественного воспитания необходимо, в первую очередь, рассмотреть имеющиеся подходы к определению основных понятий системного исследования, поскольку считаем, что процесс такой подготовки является системой, которая имеет определенную структуру. Теоретический анализ проблемы показал, что, невзирая на интуитивную понятность и большую важность понятия «система» для научных разведок, донныне не существует общепринятого его определения, что связано с разработкой этого понятия одновременно в онтологическом, гносеологическом и методологическом аспектах. Широкий обзор определений (около 40) понятия «система» представлен в работе В.Н. Садовского «Основания общей теории систем» [5, с. 92–102], а также в книге А.И. Уёмова «Системный подход и общая теория систем» [7, с. 103–117].

Обзор разных трактовок понятия «система» свидетельствует, что можно выделить такие основные связанные с ним смысловые аспекты: самым распространенным, но и одновременно более узким, является «инженерное» понимание системы как взаимосвязанного набора элементов и способов их сочетания, которые служат определенной цели; в «конструкторском» понимании система подается как проектирование и создание определенного комплекса методов и средств, которые исследователь (разработчик) применяет для достижения определенной цели, для выполнения своего задания; в *научно-исследовательской* трактовке «система» предстает как общая методология исследования процессов и явлений, которые относятся к определенной области человеческих знаний; в *теоретико-познавательном аспекте* «система» рассматривается как способ мышления.

Содержательно достаточным для нашего исследования считаем определение системы, приведенное Т.А. Ильиной: «Система – это выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единством руководства, вступающих во взаимодействие со средой как целостное единство» [3, с. 16].

Всестороннее исследование любой системы включает установление состава компонентов, структуры и функций как системы в целом, так и её составных частей, факторов, которые обеспечивают целостность и относительную самостоятельность системы, а также истории её возникновения, становления и развития. В этой связи построение системы усовершенствования художественного (и музыкального) образования в контексте поликультурности и полихудожественного воспитания предусматривает обязательное применение таких основных аспектов системного подхода:

– *системно-компонентного* – заключается в исследовании компонентного состава системы;

– *системно-структурного* – позволяет получить представление о внутренней организации системы (взаимодействие компонентов, их подчиненность и связи);

– *системно-функционального* – обуславливает определение общесистемной цели, подцелей (целей компонентов системы, которые реализуются путем выполнения специфических функций компонентов), набора средств (ресурсов), нужных для достижения этой цели и функционирования системы в целом как интеграционного результата функционирования её компонентов;

– *системно-коммуникативного (системно-информационного)* – детерминирует необходимость выявления связей компонентов системы между собой, каждого из компонентов с системой в целом, а системы в целом с системами среды и несистемными образованиями;

– *системно-интеграционного (системно-управленческого)* – рассматривает внешние и внутренние факторы системности-целостности, т.е. механизмы, которые обеспечивают сохранение качественной специфики системы;

– *системно-исторического (системно-генетического)* – предусматривает исследование этапов и временных условий развития системы, начиная с ее возникновения, становления, дальнейшего функционирования, а также возможных тенденций развития [1, с. 69–71].

Применение указанных аспектов системного подхода, а также *системных принципов* (принципов целостности, структурности, конечной цели, функциональности, автономности и связи компонентов, развития, взаимозависимости системы и среды, иерархичности, множественности описания системы и др.) дает основания признать усовершенствование художественного (и музыкального) образования в контексте поликультурности и полихудожественного воспитания *именно системой*, поскольку в ней имеются такие признаки системы: предусмотрены составные компоненты, структура, целенаправленность, интеграционные качества (системность), функциональные характеристики системы в целом и её отдельных компонентов, коммуникативные свойства, историчность (преемственность) и управление. Под *компонентами системы* понимаем лишь те её структурные части, которые находятся в постоянном взаимодействии с другими структурными единицами в пределах данной целостной системы, и взаимодействие которых обуславливает выявление присущих целому качественных особенностей. Для выполнения этого требования при создании педагогической системы усовершенствования художественного (и музыкального) образования в контексте поликультурности и полихудожественного воспитания необходимо будет доказать, что выделенные компоненты являются именно компонентами этой системы, а не случайно избранными и несвязанными структурными частями.

Исследовав многочисленные *классификации систем* по разным признакам, считаем, что система усовершенствования художественного (и музыкального) образования является сложной (органической), живой (социальной), открытой, динамической, искусственной (организационно-технической), концептуальной (абстрактной, описательной, логической), иерархической, активной (целеустремленной), детерминированной, развивающей, регулируемой (с комбинированным управлением).

В то же время рассматриваемая система является одновременно разновидностью *педагогической системы*, поскольку имеет все присущие такой системе признаки: служит основанием теоретического осмысления и построения педагогической деятельности; включает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами; обеспечивает выполнение ценностно-смысловых, нормативных, технологических и процессуально-результативных функций педагогической деятельности; способствует достижению поставленных целей развития человека.

На основании изложенного выше выделим *основные свойства* системы усовершенствования художественного (и музыкального) образования, которые одновременно являются критериями жизнеспособности этой системы и будут положены в основу её создания уже в качестве педагогической системы. Это – *целостность и делимость, неаддитивность системы, целенаправленность, структурность, иерархичность, интегративность, эквипотенциальность, функциональность, синергизм, информационность, взаимозависимость между системой и внешней средой, открытость, равновесие, стойкость, надежность, динамичность.*

Ряд из названных системных свойств требуют понятийной идентификации. Так, *неаддитивность системы* (эмерджентность; от англ. emergent – внезапно возникать, появляться) – совокупное функционирование взаимосвязанных компонентов системы,

порождающее возникновение качественно новых функциональных свойств системы, следовательно, функционирование системы не может быть сведено к функционированию отдельных её компонентов. *Интегративность* – исследованием каждого из компонентов системы в отдельности невозможно познать все свойства системы в целом. *Эквипотенциальность* – систему можно рассматривать как подсистему системы высшего уровня, и наоборот, подсистему можно рассматривать как систему со своим составом компонентов и связей между ними. *Синергизм* – эффективность совместимого функционирования компонентов системы является более высокой, чем суммарная эффективность изолированного функционирования этих же компонентов.

В рамках реализации второй научной задачи отметим, что педагогическая система усовершенствования художественного (и музыкального) образования в контексте поликультурности и полихудожественного воспитания должна создаваться тогда и там, где становление «Человека культуры» определяется центрирующей составляющей его профессиональной зрелости и рассматривается как направленность на развитие свободной личности, способной к самоопределению в мире культуры, гуманной, духовной, творческой и адаптивной к условиям поликультурной реальности.

На основе комплексного анализа разнообразных подходов к понятию «педагогическая система» и концепций её структурного построения, выполненного нами в работе [4, с. 23–25], а также опираясь на мнение А.М. Сидоркина, что «сущность педагогической системы заключается не в соотношении содержания и формы деятельности людей, а в соотношении этой деятельности в целом с педагогическим результатом» [6, с. 70], дадим определение *педагогической системы усовершенствования художественного (и музыкального) образования в контексте поликультурности и полихудожественного воспитания* – это направленное на конкретный педагогический результат упорядоченное по определенным признакам множество взаимосвязанных компонентов, которые образуют управляемую целостность, объединенную общей целью функционирования.

Как уже отмечалось выше, непосредственное построение заявленной педагогической системы должно осуществляться в рамках представлений о системах в целом и, в частности, педагогических. Кроме того, при создании заявленной системы мы будем исходить из таких положений. *Во-первых*, основой создания нашей педагогической системы являются общественные предпосылки (духовный и культурный кризис общества и личности) и тенденции современного развития системы образования в целом и, в частности, художественного и музыкального – их масштабная гуманизация и гуманитаризация. *Во-вторых*, основополагающим методологическим направлением общенаучного познания в сфере проблем усовершенствования художественного (и музыкального) образования в контексте поликультурности и полихудожественного воспитания выбираем системный подход, а поэтому такую процесс усовершенствования будем рассматривать именно как систему, выделив её компоненты, связи и функции. *В-третьих*, в названной педагогической системе должны быть компоненты, определенная структура, цель, функции. *В-четвертых*, создание педагогической системы должно обуславливаться определенной логикой этого процесса и, как любая теоретическая модель, данная система должна отвечать формальным критериям.

Поддерживая логику Т.А. Ильиной относительно исследовательской работы по созданию педагогической системы (изучение отрасли применения учебного курса на основе определения характера работы будущего специалиста; формулировка и описание конечных целей конкретного курса; методическое обеспечение курса – подбор необходимого учебного материала, выбор методов обучения и др.; определение роли педагога) [3, с. 24–25], считаем целесообразным разработать критерии (требования) к авторской педагогической системе. В качестве таких *критериев* нами избраны: связанность, или целостность, которая предполагает ограничение исследования выделением существенных зависимостей между

объектными областями; константность, или стабильность, которая предусматривает способность системы функционировать, не изменяя собственную структуру, и находиться в равновесии; открытость, которая является свойством системы и показывает, можно ли на выходе полностью возобновить информацию о состояниях системы; обзорность, которая заключается в необходимости включения в модель допустимо минимального обзорного числа параметров [2, с. 56–58].

Очевидно, что создание педагогической системы требует определения и описания её структуры и состава процесса обучения. Так, предлагаемая педагогическая система, как и любая система высшего профессионального образования, стремится обеспечить необходимую степень усвоения иерархии общечеловеческих ценностей, а на их основе сформировать компоненту значимости профессионально-компетентностных ценностей. Такое требование, отраженное в *целевом компоненте* педагогической системы, должно реализовываться через *содержательный компонент*, при отборе и структурировании которого особенное внимание должно уделяться развитию у студентов основ ценностного миропонимания и позитивного оценивания как своих дальнейших профессионально-творческих перспектив, так и ценностного отношения к приобретению поликультурных и полихудожественных компетенций.

Следующим важным компонентом педагогической системы следует считать *педагогические технологии*, которые должны быть нацелены на перевод знаний в области художественного (и музыкального) искусства в содержание профессиональной деятельности и способствовать её переходу в новое качество – личностно-ценностные убеждения. С учетом этого требования должны определяться организационные формы и методы обучения, которые будут направлять указанную подготовку на целесообразное сочетание теоретико-фундаментального и практической составляющих профессионального музыкального образования, методологических и методических его аспектов, углубления поликультурной и полихудожественной направленности изучаемых курсов.

Включение технологического компонента в структуру педагогической системы делает её максимально приближенной к практической реализации на основе четко определенных этапов, тщательным образом подобранных форм, методов, средств работы с объектами и субъектами педагогической системы на каждом этапе. А поэтому логично, что педагогическая система сможет функционировать при наличии соответствующего *объекта педагогического процесса – контингента студентов*, для которого будут создаваться технологические условия для становления научно-теоретической, практической, психофизиологической и психологической готовности к профессионально-педагогической художественной (и музыкальной деятельности) в контексте поликультурности и полихудожественного воспитания.

Неоспоримо, неотъемлемым компонентом авторской педагогической системы должны быть ведущие *субъекты* учебно-педагогического процесса – *преподаватели вуза*, которые имеют профессиональную (научно-теоретическую, практическую, психофизиологическую и психологическую) готовность к работе с определенным студенческим контингентом, сами учились (проходили переподготовку или повышение квалификации) на гуманистических и культурологических принципах, сознательно включили их в свою систему педагогических ценностей и неуклонно придерживаются в профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Кроме уже рассмотренных традиционных компонентов педагогической системы (цель, содержание, технологии, объект, субъект), в авторскую педагогическую систему мы включаем инновационный, выделенный нами *средовой компонент*, – *поликультурную и полихудожественную среду*, которая делает нашу педагогическую систему открытой и динамичной. Необходимость включения именно такого компонента обусловлена тем, что объективной основой формирования указанной педагогической системы является

проблемная ситуация (общественно-духовный и культурный кризисы), то есть такое неудовлетворительное состояние элементов внешней – поликультурной и полихудожественной – среды, которое среда собственными средствами (т.е. совокупностью систем внешней среды) на данном этапе не в состоянии нормализовать.

Таким образом, мы считаем, что структурными единицами (компонентами) авторской педагогической системы должны быть шесть указанных компонентов: 1) цель; 2) содержание; 3) педагогические технологии; 4) объект (контингент студентов); 5) субъект (преподаватели вуза, которые готовят профессионально-педагогические кадры); 6) поликультурная и полихудожественная среда. В свою очередь каждый из отмеченных компонентов педагогической системы выступает в качестве сложной подсистемы, характеристика которых будет предметом нашего дальнейшего отдельного исследования.

Педагогическую систему как целостность можно характеризовать в том случае, когда её компоненты являются реальной совокупностью взаимодействующих элементов, направленных на достижение соответствующей цели. На наш взгляд, важным показателем целостности системы является наличие соответствующей целенаправленности всех компонентов системы в том понимании, что каждый элемент действует для достижения одной цели, которая стоит перед системой как целым. Однако и основная цель достигается через реализацию целей элементов и подсистем. Следовательно, системообразующим компонентом предлагаемой педагогической системы определяем *цель*, которая будет объединять другие компоненты системы разнообразными функциональными связями – связями координации, превращения, функционирования, развития, управления, а также генетическими и структурными связями.

Использование системного подхода позволяет нам рассматривать заявленную педагогическую систему на разных уровнях (подсистемах) и её иерархические связи. Такие связи могут иметь, во-первых, *вертикальную структуру*, когда рассматриваются компоненты разных уровней:

– *макроуровень* – система высшего профессионально-педагогического образования (утверждает реализм цели формирования профессионала-гуманиста, который руководствуется абсолютными, вечными общечеловеческими ценностями);

– *мезоуровень* – деятельность высшего учебного заведения, занимающегося подготовкой профессионально-педагогических кадров (здесь создаются условия для становления культурной личности как уникальной индивидуальности, которая создает себя как будущего профессионала в процессе творчества с другими уникальными индивидуальностями);

– *микроуровень* – художественное (музыкальное) образование, личность будущего профессионала-педагога (здесь создаются условия для формирования базовых качеств культурной личности, способной через усвоение социального-гуманитарного содержания и интеграцию психолого-педагогических и методических знаний трансформировать общечеловеческие ценности культуры и реализовывать стратегии и технологии художественно-педагогической и музыкально-педагогической деятельности).

Во-вторых, *горизонтальную структуру* – в пределах подсистем, которые выполняют те же функции на разных уровнях системы и представляют собой функциональные связи, – субъект, объект, цель, задачи, содержание, формы, методы, технология, поликультурная среда, результат.

Также системный подход позволяет рассматривать педагогическую систему усовершенствования художественного (и музыкального) образования в контексте поликультурности и полихудожественного воспитания как *организационно-управленческую систему* – совокупность компонентов, которые обеспечивают организацию, координацию и руководство действий, направленных на нормальное функционирование и достижение

поставленных целей системы. По крайней мере, на каждом уровне нашей системы предусматривается взаимодействие минимум двух подсистем: управляющей и управляемой.

Кроме того, профессиональная подготовка специалистов в области художественного (и музыкального) искусства выступает также как целостная система, как часть макросистемы профессионального педагогического образования, а, следовательно, создание педагогической системы усовершенствования такой подготовки должно основываться как на совокупности общеметодологических и общедидактических принципов, так и учитывать специфические принципы художественного (и музыкального) образования.

Дальнейшие исследования видим в содержательной характеристике заявленной педагогической системы, предполагающей разработку и описание каждого её структурного компонента (цели, содержания, педагогических технологий, объекта, субъекта, поликультурной среды) с учетом положений культурологического и аксиологического подходов.

### **Литература:**

1. Афанасьев В.Г. О целостных системах / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1980. – № 6. – С. 62–78.
2. Зотов А.Ф. Идеализированная модель как основа научной теории / А.Ф. Зотов // Вопросы повышения эффективности исследования в педагогической науке. – М. : Наука, 1976. – 223 с.
3. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 72 с.
4. Роман С.В. Теоретическое обоснование педагогической системы формирования эколого-гуманистических ценностей в процессе школьного химического образования / С.В. Роман // Вестник АПН Казахстана. – 2013. – № 6(56). – С. 22 – 32.
5. Садовский В.Н. Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 279 с.
6. Сидоркин А. М. О сущности педагогических явлений / А. М. Сидоркин // Педагогическая наука в условиях перестройки. – М. : Пед. общество РСФСР, 1988. – С. 65–70.
7. Уёмов А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уёмов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.

УДК 78 (075.8).

*Сергиенко Юлия Андреевна,  
студент 4 курса направления подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование,  
профиль «Музыкальное образование»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
sergienko@mail.ru*

*Научный руководитель: Лабинцева Лариса Павловна,  
и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
larissa.labintseva@mail.ru*

## **СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ**

Необходимой составляющей профессиональной подготовки музыкантов – педагогов, исполнителей, музыкальных критиков – является совместная творческая деятельность педагога и студента, которая направлена на художественно-педагогическую интерпретацию музыкального произведения, на развитие творческого, эмоционального и интеллектуального потенциала студента в процессе художественно-педагогического общения. При этом одним из ее аспектов становится преодоление изолированного изучения отдельных дисциплин, построение предметно-интегративной модели обучения.

Важное значение проблема интерпретации приобрела в философской литературе, в трудах Ф. Аста, Г. Гадамера, Т.Ф. Майера, И.М. Хладениуса, Ф. Шлейермахера и др. Отстаивая или отвергая старое, они превращали искусство толкования в философскую теорию понимания содержания письменных текстов и живых диалогов языка, исследовали не только продукт авторской деятельности, но и сам процесс интерпретации.

В наше время эстетический аспект проблемы рассматривают Ю.Б. Борев, Е.Г. Гуренко, Н.П. Корыхалова, С.Х. Раппопорт и др. В своих трудах они подчеркивают существенную роль интерпретационных правил, различных видов музыкального анализа при творческом домысливании произведений искусств.

Представители западноевропейских школ Ж. Бреле, И. Ингарден, С. Лисси и др. исследуют воспроизведения продукта первичного творчества, определяя при этом объективную и субъективную стороны интерпретации, их соотношение, различные трактовки произведений искусств, начиная с эпохи Возрождения до XX в.

Исследование феномена художественной интерпретации было осуществлено и в области музыковедения (А.И. Котляревская, И.В. Малышев, В.Д. Остроменский и др.). Ракурс основных проблем охватывает изучение механизма интерпретации музыкального произведения, особенности интерпретации народно-песенного мелоса, структуры интерпретационного процесса исполнительской деятельности, ее содержания, функций жанра, стиля, порядка, их интонационные характеристики, жанрово-стилевые истоки исполнительского интонирования как один из приемов декодирования музыкальной мысли композитора.

В связи с этим, целью статьи является выявление и характеристика содержания и сущности художественной интерпретации музыкальных произведений.

Разрабатывая содержание и структурные компоненты художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения, мы ориентировались на труды музыкально-педагогического, музыковедческого, психолого-педагогического, искусствоведческого профиля. Авторы их сосредоточивают свое внимание на модели педагогической деятельности будущего учителя (Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин), профессиограмме учителя музыки (Э.Б. Абдуллин), структурных компонентах музыкально-педагогической деятельности (Л.Г. Арчажникова), личностных и профессиональных качествах будущего учителя музыки (Ю.Б. Алиев), путях профессиональной подготовки учителя музыки в вузе (Л.А. Безбородова), проблемах интерпретации музыкальных произведений (Е.Г. Гуренко).

Это позволило нам определить две стороны художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения: внешнюю (объективную) и внутреннюю (субъективную), которые охватывают процесс создания художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения и субъективные механизмы личностно-психологического плана.

Создавая подробную характеристику этих сторон, мы знакомимся с трудами литературоведов, театральных педагогов, психологов. Их авторы раскрыли интерпретационные возможности современной читательской аудитории [3], определили критерии оценки художественных произведений [2], разработали методику работы актера над ролью [4], описали и проанализировали личные возможности интерпретатора, влияющие на интерпретации музыкального произведения [5].

Анализ этих трудов дал возможность показать внешнюю сторону художественно-педагогической интерпретации как интерпретационный процесс, имеющий определенные этапы. Их содержанием стали действия преподавателя-интерпретатора, направленные на воспроизведение и донесение собственной версии музыкального произведения, на организацию осмысления искусствоведческого материала студентами и слушательской аудиторией.

Его другой стороной (внутренней, субъективной), на наш взгляд, являются личные возможности интерпретатора; знания, умения, связанные с художественно-педагогической интерпретацией музыкального произведения, а также личные профессионально-педагогические качества: эмоции, чувства, сопереживание, система отношений. Они выявляются при воспроизведении различных типов интерпретаций в различных видах художественно-педагогической деятельности учителя музыки.

Высокий уровень знаний и умений вышеназванной интерпретации, в сочетании с развитыми качествами личности дают ему возможность приблизиться к адекватному прочтению авторского замысла произведений искусств, самостоятельно создавать художественно-педагогическую интерпретацию музыкального произведения и использовать в своей деятельности различные технологии обучения. Содержание этой внутренней стороны дает основания говорить о компонентной структуре этого феномена.

Исследования этих ученых, что в свою очередь основываются на трудах известных ученых (Б. В. Асафьева, М.С. Кагана, А.Г. Костюка, С.Х. Раппопорта), дало нам возможность обобщить различные подходы к познанию – интерпретации произведений искусств, определить и характеризовать этапы художественно-педагогической интерпретации музыкальных произведений. Это: восприятие (как основа познания художественно-педагогического материала); осмысление (как процедура научного метода познания объектов и субъектов этой деятельности); воспроизведение (как результат реализации различных форм, методов, приемов работы педагога со студентом, что проявляется в качественной стороне художественно-педагогического общения).

В структуре художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения большое значение имеют эстетические переживания и сопереживание, компонентами которых являются эстетические чувства. Данные эмпатии отличаются от других типов эмпатии своим объемом; им свойственно сопереживание, заложенное в элементах структуры различных произведений. Механизм такого сопереживания, по мнению Л.В. Казанцевой, кроется в «эмоциональной идентификации, которая предполагает проникновение субъекта (личности) в объект (произведение) или субъекты общения, возможность разделить чувства собеседника, сопереживать с ним» [1, с.35].

В структуре художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения воображение исполняет одну из главных ролей. Без этой психической формы деятельности художественно-педагогическая деятельность педагога-интерпретатора невозможна. Развитое воображение позволяет общаться с воображаемым партнером. Таким способом происходит художественное общение с предметами и произведениями искусств, с композиторами, художниками, писателями, исполнителями, принадлежащими к разным художественным школам и стилистическим направлениям, течениям. Во время такого общения личность развивает свою эстетическую чувственность, обогащая ее научным, художественным, нравственным сознанием.

Вследствие развитого воображения интерпретатор может «вживаться» в художественный образ произведений искусств, в материализованный образ художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения. В этом случае, образы мышления дают возможность интегрировать художественные образы произведений искусств. Формируется «мысленная модель» художественного образа произведений искусств, воспроизводится продукт первичной творческой мысли. При этом образы-

представления или ассоциации одного произведения становятся побуждением к восприятию произведений других видов искусств.

Таким образом, появляясь в процессе эмоционального слушания, или анализа-интерпретации музыкального произведения, ассоциации дают возможность подбирать, сопоставлять, сравнивать, объединять произведения искусства по эмоциональному, а также тематическому и жанрово-стилистическому сходству, создавать «слуховую модель» художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения в разных вербальных вариантах.

На основе анализа изученной литературы мы определяем художественно-педагогическую интерпретацию музыкального произведения как:

- текстуальную интерпретацию (жанрово-стилистические особенности манеры письма автора конкретной художественной школы, направления, течения в музыке или литературе и живописи разных эпох – от Возрождения до XX в.);

- смысловую интерпретацию (биографический, историко-культурологический, социальный анализы произведений искусств, определяют идею, содержание, тему и художественную концепцию);

- исполнительский анализ (особенности интерпретационной манеры конкретного исполнителя, его технические и художественные возможности, методы, подходы, способы и приемы в решении исполнительских задач, а также особенности трактовок определенного произведения представителями разных исполнительских школ);

- приемы и методы художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения;

- ассоциативные и педагогические принципы взаимодействия различных видов искусств;

- различные виды, формы художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения;

- алгоритм художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения;

- содержательную часть форм исполнительской и эстетико-педагогической практики;

- элемент актерского мастерства (особенности изложения вербальной интерпретации во время педагогического общения со слушательской аудиторией: расстановка смысловых акцентов в речи, выделение главного, определение темпа, ритма, точной интонации и прочее);

- приемы педагогического мастерства;

- основные направления художественно-педагогического общения, критериев оценки такого общения;

- знание новейших педагогических технологий.

В то же время, внутренняя сторона художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения характеризуется наличием структурных компонентов, которые ее отражают.

Таким образом, мы определили содержание и структуру художественной интерпретации музыкальных произведений, представленную следующими компонентами: *эмпатийным* (эмоции, чувства, сопереживание, понимание, отношение, воображение, ассоциативное мышление), *интеллектуальным* (знания, умения), *технологическим* (средства актуализации этих знаний и умений), а также качествами личности и способностями, которые воплощаются в художественно-педагогической интерпретации музыкального произведения, в соответствии с многоаспектностью его понимания. Их взаимодействие обеспечивает функционирование этого феномена и способствует повышению эффективности профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

**Литература:**

1. Казанцева Л.В. Основы теории музыкального содержания : учеб. пособие для студ. муз. вузов / Л.В. Казанцева. – Астрахань : Волга, 2009. – 238 с.
2. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки : Теоретические проблемы музыкального восприятия и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике / Н.П. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 206 с.
3. Кухаренко В.А. Интерпретация текста / В.А. Кухаренко. – М. : Просвещение, 1968. – 192 с.
4. Столович Л.М. Жизнь – творчество – человек. Функции художественной деятельности. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
5. Тарасов Г.С. Психология учебно-творческой деятельности студента-исполнителя музыкального вуза / Г.С. Тарасов // Вопросы психологии. – М., 1983. – № 3. – С. 73–76.

УДК 378.016

**Слота Наталья Владимировна**  
и.о. заведующего кафедрой  
музыкального педагогического образования  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
n.slota@donnu.ru

**СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К  
ПРЕЗЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ**

Парадигмальные изменения в современном обществе приводят к изменениям практически во всех сферах жизни человека, а также сопровождается перманентным расширением информационно-коммуникационного пространства, привносят элементы инноватики в абсолютно все направления деятельности личности. В таких условиях перед современной педагогикой в целом и педагогикой искусства в частности возникает проблема по формированию такой личности педагога, который бы не просто успевал за социально-общественными, инновационными технологическими изменениями, а смог бы стать инициатором инновационных изменений в учреждениях начального, среднего и высшего образования. Практика привлечения педагогов к участию в международных проектах, полифункциональность их профессиональной деятельности требуют будущих специалистов владения презентационными умениями для представления результатов собственных педагогических достижений.

Готовность к презентационной деятельности является важным профессиональным показателем учителя музыки, поскольку учителю необходимо уметь успешно взаимодействовать с аудиторией; осуществлять комплексное воздействие на эмоциональную, интеллектуальную, волевую сферы личности ученика с целью повышению эффективности обучения. Для этого необходима опора современных научно-педагогических исследований на такие методологические основы, которые сделают возможным активное развитие современной художественной педагогики. К таким методологическим основам, безусловно, принадлежит системно-синергетический подход, который направляет художественно-педагогические исследования в русло эволюционного развития и

самоорганизации сложных систем, к которым относится и личность с ее сложными, многофункциональными психолого-физиологическими особенностями развития.

Личность учителя можно рассматривать как целостную систему качеств и характеристик, которые делают возможным профессиональную деятельность. Среди наиболее значимых качеств его личности социальная активность, наличие сложившихся убеждений, отношения к выбранной профессии, способность к духовному общению, творческой деятельности и творческому поиску, профессиональная культура.

Методологическое направление – системное, или структурно-системное, основы которого заложил австрийский биолог Л. фон Берталанфи начало развиваться с 50-х гг. прошлого века. С того времени данное направление стало в науке общепринятой методологической ориентацией [16, с. 7]. Существенный вклад в научную реализацию системного подхода внесли ученые Н.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина и др.

М.С. Каган утверждает, что исследования, связанные с изучением структуры системы, ее системообразующих связей, функционирования и развития, управления системой возможно отнести к системным, если соблюден основной методологический принцип целостности системы [2, с. 217].

Системный подход позволяет видеть предмет нашего исследования как целостность, единство как само по себе, так и в системе педагогического образования.

В системном рассмотрении мы воспринимаем объект нашего исследования не как сумму частей, а как целостное явление, где необходимо проанализировать взаимодействие различных компонентов этого целого, выстроить циклы педагогической подготовки, определить тенденции и основные закономерности движения объекта исследования и его компонентов.

Основные этапы анализа системы Я. Скалкова определяет таким образом:

- 1) определение системы и ее среды;
- 2) определение подсистемы и элементов (их функций, способов деятельности, поведения);
- 3) определение их взаимоотношений, то есть структурной сетки системы;
- 4) анализ отношений структуры и функции системы;
- 5) проект изменений, новаций системы [11, с. 185].

Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др. исследовали проблемы воспитания как органическое целое, тесно связано с системами высшего порядка – с обществом.

Педагогической системой принято называть функциональную структуру, деятельность которой подчинена определенной цели.

На наш взгляд, системно-функциональный подход к презентационной подготовке будущих учителей музыки систем предполагает применение системы как многоуровневой структуры с многими параметрами, как сложный внутренне интегрированный социальный организм с совокупностью элементов, свойств и отношений, которые взаимодействуют и развиваются. К основным признакам системности относятся: целостность и целеустремленность, структурированность, то есть состав элементов, внутреннее разделение, упорядочение, классификация этого целого; взаимосвязь внешнего и внутреннего; интегрированность отдельных элементов и связей.

А.Г. Мороз профессиональную деятельность учителя рассматривает как сложный психологический процесс, состоящий из определенных элементов, действий, взаимосвязанных и образующих своеобразное структурное целое (систему и последовательность), который характеризует личность учителя, его идейную зрелость, четко проявленную профессиональную направленность, знание психологии, владение педагогическим мастерством, тяготение к непрерывному образованию [7, с. 29].

Рассматривая педагогическую подготовку будущих учителей музыки в аспекте системного развития, мы обращаем внимание не только на то, как эта система функционирует, но и то, как она взаимодействует с другими системами в условиях многоуровневого образования, каковы тенденции и перспективы ее развития и совершенствования. Это обеспечивает нам возможность применения синергетического подхода: познание общих принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации, которые реализуются в системах различной природы; осуществления междисциплинарного анализа научных идей, методов и моделей сложного поведения, раскрытия их творческого потенциала; изучение проблемы междисциплинарного диалога, выявление особенностей современных социальных, когнитивных и коммуникативных ситуаций.

Именно синергетический подход позволяет обозначить новую парадигму современной педагогики искусства, которая, обновляя всю концептуальную схему художественного обучения, модернизируя общую модель постановки и решения образовательных проблем, направляет их на развитие креативности и гибкости мышления личности.

Непосредственными основателями синергетического подхода принято считать И. Пригожина и Г. Хакена, которые, благодаря своим исследованиям систем различной природы, впервые детально разработали основные законы, категории и принципы синергетики как научного мышления [13].

В кратком словаре терминов и понятий «Социальная педагогика» под редакцией Л.В. Мархадаева дается следующее определение синергетики (от греч. *synergeticos* – согласованно действующий) как науки, которая исследует процессы перехода сложных систем из неупорядоченного состояния в упорядоченное и вскрывающая такие связи между ее элементами, при которых суммарное действие (в рамках системы) превышает по своему результату простое сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности. В педагогике выступает как один из методологических принципов.

В философском словаре синергетика рассматривается как современная теория самоорганизации, новое мировоззрение, которое связано с исследованием феноменов самоорганизации, нелинейности, неуравновешенности, глобальной эволюции, изучением процессов становления «порядка через хаос», бифуркационных изменений, необратимость времени, нестойкости как центральной характеристики процессов эволюции» [12, с. 618].

Основные понятия синергетики – система, процесс, вероятность, флуктуация, информация, обратная связь, бифуркация, конкуренция, кооперация, самоорганизация, организация и т.д. становятся инвариантами интеграции и предоставляют естественную основу для понимания взаимосвязи социоприродных систем и общности механизмов их развития. Они являются стержневыми, выступают как интеграторы и, как показывает опыт, позволяют ученикам более глубоко осмыслить такие понятия, как развитие, эволюция, периодичность, симметрия, отбор, вероятность, неопределенность и др. [1, с. 19].

Использование синергетического подхода в педагогических исследованиях имеет и существенные ограничения. Одно из них связано с определением понятия «подход». В педагогических исследованиях подход рассматривается не только как совокупность определенных принципов и положений, но и включает в себя определенные способы деятельности. Синергетический подход как таковой использует нелинейные дифференциальные уравнения, которые сейчас не применяются для описания педагогических явлений и процессов. Второе ограничение обусловлено наличием бифуркационного этапа в саморазвитии педагогической системы. Поскольку бифуркация предполагает существенные изменения структуры педагогической системы, ее свойств, то этот период может рассматриваться как своеобразная «революция», что в целом неприемлемо для педагогических исследований [12; с. 15].

Развитие личности можно представить, как процесс адаптационных и бифуркационных этапов. Содержанием бифуркации является отбор значимой для развития субъекта информации, на основе которой будет происходить дальнейшее саморазвитие в некоторый период. С точки зрения на это положение, стратегически эффективным будет воздействие на педагогическую систему в точке бифуркации. Для того, чтобы такой эффект состоялся, необходимо, во-первых, создать бифуркации (проблемно-конфликтную ситуацию), а во-вторых, это влияние должно быть резонансным. С позиции синергетики контроль за субъектом, который саморазвивается, не может осуществляться за счет силового воздействия на него. Более того, эффективным в процессе взаимодействия будет влияние именно в период бифуркационного этапа развития личности при условии, что это влияние будет адекватно состоянию субъекта.

Ряд исследователей (В.П. Бранский, В.Ш. Масленникова, Б.А. Мукушев, А.П. Назаретян, С.Д. Пожарский и др.) подчеркивают сложность и многогранность синергетического подхода, что проявляется в совокупности характерных для него специфических категорий. К ним относятся: естественная самоорганизация, самодетерминизм педагогических объектов; неуравновешенная динамика, флуктуации, состояние неустойчивости; хаотичность процессов; нелинейность, бифуркационность образовательных процессов.

Рассмотрим некоторые из приведенных выше категорий синергетического подхода в контексте подготовки будущих учителей к презентационной деятельности как основы дальнейшей эффективности профессиональной деятельности учителя музыки.

Неуравновешенность динамики, флуктуация, состояние неустойчивости, которые отмечают исследователи синергетического подхода, весьма характерными для процесса подготовки будущих учителей к презентационной деятельности. Ведь на подготовку к презентационной деятельности, установку на получение знаний и умений в этой области и готовность к их эффективному применению в дальнейшей профессиональной деятельности сильно влияют те или иные как целенаправленные, так и спонтанные изменения не только в образовательной среде, но и в окружающем мире. Причем такие изменения, как правило, приводят к созданию проблемных ситуаций выбора, способность к решению которых является самой важной задачей для будущего педагога. Хаотичность процесса подготовки будущих учителей к презентационной деятельности в контексте синергетического подхода обуславливается совокупностью собственных целенаправленных желаний и спонтанных настроений будущего учителя музыки, а также наличием как специально созданных, так и неожиданных в учебном процессе проблемных ситуаций с многовариантными путями их решения.

Важнейшей идеей синергетики является нелинейность мышления. С нашей точки зрения, это мышление должно быть свойственно современному учителю музыки, так как гуманистическая направленность современного музыкального обучения и воспитания предполагает отказ от формального подхода к решению педагогических задач.

Б.А. Мукушев, анализируя положительные стороны синергетического (нелинейного) типа мышления, предлагает не отказываться совсем от других сложившихся типов мышления. Мыслительные процессы в рамках синергетического мышления расширяют рамки сферы действия других типов мышления, придают процессу мышления интегративный характер, гибкость, динамичность и мобильность [5, с. 122].

И.В. Чеботарева определяет нелинейность мышления педагога, как способность выстраивать свое профессиональное поведение на основе:

- диалога взглядов, диалога культур и единомышленников;
- критичности мышления;
- высокого уровня рефлексии и самоорганизации;
- умения рассматривать альтернативные позиции;

- способности в точках бифуркации выбирать из спектра решений проблемы приемлемый вариант с учетом последствий, возможных в далеком будущем;
- единства сознательного и подсознательного, разумного и эмоционального, рационального и интуитивного при принятии решения;
- способности выходить на новый уровень развития, строить свой путь профессионального становления с минимальными затратами всех ресурсов [15, с. 81].

На наш взгляд, готовность будущих учителей музыки к презентационной деятельности – это целостное, сложное личностное образование, включающее профессионально-педагогическую направленность психических процессов, творческое мышление, системные профессиональные знания, умения преодолевать трудности и критически оценивать собственный педагогический опыт, прогнозировать и проектировать свою деятельность, постоянно самосовершенствоваться и обеспечивать достаточный уровень самоорганизации педагогической деятельности.

Важнейшим условием успешной педагогической подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности в университете является разработка методологических требований к общему, инвариантному и специфическому в ступенчатом педагогическом процессе. Разработка определенной проблемы связана с:

- поиском соотношения целей, сложности, логики, вариативности обучения; моделей взаимодействия преподавателей и студентов;
- определением содержания педагогического процесса, сочетание рационального, эмоционального и эмпатийного;
- модернизацией технологии обучения;
- учетом мирового опыта многоуровневого и непрерывного педагогического образования;
- соотношением процессов социализации и индивидуализации, новаторства и традиций в педагогическом образовании;
- методологии и технологии проектирования педагогизации процесса подготовки специалистов на уровне предмета, целостного учебного процесса в высшем учебном заведении;
- соотношением философских, социальных, психологических и педагогических закономерностей и подходов при определении оснований и решении проблем педагогической деятельности, выборе направления и принципов развития системы высшего образования.

Таким образом, применение системно-синергетического подхода обеспечивает целостность учебного процесса, способствуя тем самым его оптимизации, и позволяет рассматривать процесс формирования готовности, компетентности будущих магистров образования как единую систему с разнообразными и внешними связями. Системно-синергетический позволяет выйти за пределы детерминированных теорий управления учебным процессом в плоскость многовариантных решений и определяет ход процесса подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности, акцентируя внимание на способности осмысливать действительность, трансформировать ее и вносить элемент новизны.

Итак, учитывая то, что системно-синергетический подход, опираясь на принципы развития сложных эволюционирующих систем, осуществляет стратегическое ориентацию на творческое саморазвитие личности, целесообразно считать этот подход одной из фундаментальных основ современной методологии педагогических исследований в области педагогики искусства.

### **Литература:**

1. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2001. – 159 с.
2. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л. : ЛГУ, 1991. – 319 с.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов [Электронный ресурс] / Л.В. Мардахаев. – М. : Росс. гос. соц. ун-т, 2016. – 364 с.
4. Масленникова В.Ш. Синергетика как новый методологический подход к воспитанию в системе профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.spek.keytown.com/rasIIIProg/4\\_meropr/OFAP%20SPO`07/res/pages/innovacii/6.htm](http://www.spek.keytown.com/rasIIIProg/4_meropr/OFAP%20SPO`07/res/pages/innovacii/6.htm) (Дата обращения: 25.04.2021).
5. Мукушев Б.А. Синергетика в системе образования / Б.А. Мукушев // Образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 105–122.
6. Мелехова О.П. Синергетика как общая методология современного образования в области наук о жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://spkurdyumov.narod.ru/Melexova.htm> (Дата обращения: 21.04.2021).
7. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя / А.Г. Мороз: монография. – К. : КППИ, 1998. – 430 с.
8. Назаретян А.П. Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги / А.П. Назаретян // Общественные науки и современность. – 1997. – № 2. – С. 91–98.
9. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск : Изд-во В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
10. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой : пер. с англ / И. Пригожин, И. Стенгерс ; общ. ред. : В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича, Ю.В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
11. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова и коллектив ; пер. с макед. – М. : Педагогика, 1989. – 222 с.
12. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : автореф. дисс. .... канд. пед. наук : 13.00.08 / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – 170 с.
13. Хакен Г. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://spkurdyumov.narod.ru/Haken7.htm> (Дата обращения: 25.04.2021).
14. Хуторской А.К. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.К. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
15. Чеботарева И.В. Теория и практика формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Чеботарева Ирина Владимировна. – Луганск, 2018. – 646 с.
16. Bertalanffy L. General Systems Theory / L. Bertalanffy // A Critical Review General Systems, 1962. – 153 p.

УДК 378

**Стачинский Владимир Иванович,**  
профессор кафедры дирижирования  
ФГБОУ ВПО «Петрозаводская государственная  
консерватория имени А.К. Глазунова»,  
кандидат искусствоведения, профессор.  
[vladstach@mail.ru](mailto:vladstach@mail.ru)

## **СПОСОБНОСТЬ СОЗДАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ**

Актуальность темы обусловлена глобальным социальным запросом на перманентную модернизацию процесса профессиональной подготовки по всем видам деятельности, востребованным в современном индустриальном обществе. Это обусловлено целой совокупностью факторов, определяющих содержание социальной жизни индивида, среди которых следует выделить: высокий уровень конкуренции в подавляющем большинстве сфер профессиональной деятельности, постоянное усложнение и увеличение спектра потребностей социума, утверждение гуманистической системы ценностей в обществе, предполагающей максимальное раскрытие уникального творческого потенциала каждой личности. Усложняются и становятся все более многообразными не только потребности общества. Само общество в ходе своей глобализации усложняется как структурно, так и содержательно. Даже внепрофессиональный базовый комплекс знаний, навыков и умений, необходимый для существования в социальном пространстве неуклонно возрастает. Жизнь в современном социуме предполагает знание и учет все разрастающегося массива данных, факторов, закономерностей.

И абсолютно то же самое в настоящее время происходит в каждом из видов профессиональной деятельности – их комплекс компетенций, как в существующих уже столетия профессиях, так и в новых, более не является устойчивым. Он постоянно расширяется и переосмысливается с целью перманентной оптимизации трудового процесса, с целью постоянного повышения его эффективности, с целью поддержания его актуальности и значимости для общества.

Именно поэтому настолько значимым для современной педагогики является организация процесса формирования у индивида профессионального мировоззрения, то есть совокупности представлений о мире и самом себе в нем как фактора в определенном виде деятельности – профессии. В парадигмах научных философских, социологических, культурологических школ XX – XXI вв. профессия более не тождественна функции, которую можно изучать обособленно. Любая профессия рассматривается в рамках системного подхода, то есть как часть глобальной социальной системы, находящаяся в сложнейшем взаимодействии с другими ее компонентами: стратами, другими профессиями, традициями, прочими идеальными и материальными системами, составляющими общечеловеческую культуру. От осознания индивидом этой системы через призму своей профессиональной деятельности зависит в значительной степени успешность ее реализации.

Именно поэтому в научной среде интерес к этой проблеме возрастает. Собственно, одна из системообразующих для российской педагогической науки – теория проблемного обучения, разработанная А.В. Брушлинским, – ознаменовала собой новый этап развития, на котором, если попытаться обобщать, процесс обучения должен привести к формированию у учащихся такого мышления и познания, которое бы позволяло осознавать перманентную неполноту и противоречивость знаний об окружающей реальности.

И в настоящее время современные исследования, посвященные процессу формирования профессионального мировоззрения, обращены к нему, прежде всего, в ракурсе профессиональной подготовки педагога – диссертационные исследования Е.В. Дмитриевой [4], Л.П. Реутовой [8] и др.

В конгломерате видов профессиональной деятельности, составляющих современное музыкальное искусство, имеет место аналогичная ситуация. К примеру, профессиональная подготовка концертного исполнителя предполагает усвоение им очень большого комплекса знаний относительно будущей профессии как элемента сразу нескольких систем: как части музыкальной культуры, как части индустрии досуга и развлечений, как части политикума и

экономики и т.д. Однако к настоящему моменту степень научной разработанности проблемы трудно назвать исчерпывающей, поскольку в указанных исследованиях, а также и других авторов, недостаточное освещение получила проблематика совершенствования овладения студентом исполнительским процессом как источника профессионального мировоззрения.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы определить центральные проблемы процесса формирования профессионального мировоззрения у концертного исполнителя на современном этапе и определить примерные пути их преодоления.

Среди методов исследования, использованных при подготовке материалов для данной статьи, отметим анализ научной литературы и непосредственное наблюдение за ходом профессиональной подготовки концертных исполнителей в современных отечественных музыкальных вузах.

Итак, реальная практика образовательного процесса убедительно демонстрирует, что формирование профессионального мировоззрения у будущих концертных исполнителей на всех уровнях системы образования дефрагментировано, а, следовательно, этот процесс все равно в значительной степени остается стихийным. Учащийся формирует представления о мире и себе в нем, как носителе профессии, в ходе освоения целого спектра дисциплин. Однако их специфическая направленность не может считаться упорядоченной в свете решения всех проблем профессиональной деятельности в соответствии с требованиями современного социума, благодаря чему эти представления обрели бы должную систематизацию. Безусловно, подобное положение вещей не является критичным. Существуют апробированные методические разработки, которые предполагают реструктуризацию учебного материала в уже существующих программах и изменение подхода к его подаче таким образом, чтобы учащийся мог самостоятельно сформировать профессиональное мировоззрение, опираясь на подготовленную для этого информационную и методологическую базу.

Возвращаясь к степени изученности вопросов формирования профессионального мировоззрения у музыкантов, следует выделить работы В.Г. Михайловского [6], С.Ю. Рыбина [9], Б.М. Целковникова [10].

Диссертационное исследование Б.М. Целковникова «Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки» не затрагивает процесса обучения будущих концертных исполнителей, однако в нем подробно освещена проблема формирования этической компоненты мировоззрения, которая вполне приложима и к исполнительской деятельности. В статье В.Г. Михайловского и А.С. Петелина «Мировоззренческие основы профессионального становления учителя музыки» дано обоснование значимости мотивационного компонента профессиональной деятельности педагога-музыканта как источника его мировоззрения.

Наиболее же близким проблематике, затрагиваемой в данной статье, является диссертация С.Ю. Рыбина «Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств». Работа С.Ю. Рыбина, несмотря на всю свою информативность и приведенное в ней всеобъемлющее с точки зрения теории педагогики определение понятия «профессиональное мировоззрение» и эффективность представленной в ней экспериментальной методики, тем не менее, нельзя назвать исчерпывающим. И здесь следует пояснить почему.

В данной работе и в целом в подобных разработках при всей их полезности присутствует очень важное методологическое противоречие, обуславливающее неравномерность распределения педагогических усилий в охвате учебного материала с учетом означенной цели. В подавляющем большинстве случаев формирование профессионального мировоззрения предлагается осуществлять через освоение теоретических конструктов, опосредованно связанных с самой сутью концертной исполнительской деятельности – с исполнительским процессом. То есть, речь идет о воздействии на

мышление и мировосприятие учащегося «извне» относительно его основного занятия. Студентам предлагается освоить философские доктрины, социальные теории и т.д., призванные с разных ракурсов объяснить сущность его профессии. С.Ю. Рыбин, например, в уже упомянутом выше диссертационном исследовании представляет специальную программу для реализации в рамках дисциплины «Философия».

Все это полезно и правильно, и без этого комплекса знаний представляется невозможной полноценная социализация профессионального музыканта на современном этапе. Однако все эти дополнения к программам существующих дисциплин не усиливают в значительной степени процесс формирования мировоззрения через сам процесс концертного исполнительства.

Таким образом, центральную проблему процесса можно сформулировать следующим образом: неполнота методологического сопровождения и дефрагментированность процесса формирования профессионального мировоззрения обусловлена недостаточностью педагогического внимания к главному источнику этого мировоззрения – реальному исполнительскому процессу. А ведь именно этот процесс есть основная сфера приложения психоэмоциональных и физических усилий и будущего, и уже состоявшегося концертного исполнителя. Этот процесс формирует его эмоциональный фон, его стремления и потребности в создании грамотной исполнительской интерпретации музыкального произведения. То есть фактически, он обуславливает психоэмоциональный фундамент *профессионального мировоззрения*. Весь комплекс учебных дисциплин по обучению будущего концертного исполнителя направлен на его формирование, но оно же и становится гарантией его способности к собственной исполнительской интерпретации в последующей профессиональной концертной деятельности.

Подобная точка зрения имеет подтверждение и в научной теоретической литературе и в публицистических работах, оказавших огромное влияние на развитие музыкальной педагогики. Так, например, Г.Г. Нейгауз в своей монографии «Искусство фортепианной игры писал»: «Когда мне было лет пятнадцать, я жалел о том, что Бетховен не «перемолол» свою музыку на философию, ибо я думал, что эта философия была бы лучше кантовской и гегелевской» [7, с. 9]. Обратим внимание, Г.Г. Нейгауз рассматривает исполнительскую интерпретацию как путь постижения мировоззренческой парадигмы, которая с его точки зрения заключена в музыке великого композитора.

Л.Ф. Ивонина в своей статье «Исполнительская интерпретация в условиях действительного времени: смысловое поле «Живого» исполнения» рассматривает исполнительскую интерпретацию и как пространство, где музыкант не только может, но обязан быть индивидуальностью, а это является очень важной психологической потребностью, реализация которой, может быть значимым стимулирующим к занятиям музыкальным искусством фактором [6].

Л.А. Баренбойм, рассуждая о фортепианном искусстве А.Г. Рубинштейна и, в частности, о его исполнительской интерпретации писал, что тот видел её в том, чтобы вдохнуть в музыкальное сочинение жизнь, воскресить его для современников, а это означало сдуть с него музейную пыль и, вникнув в самое существо, прочесть глазами современника: «Не «исполнить», не «передать» (термины столь не любимые Рубинштейном) музыкальное произведение, а воспроизвести его, то есть, «расслышав» отраженный в нем душевный мир и драматизм конфликтов, вылепить людские характеры, влить в живы воссозданных живую горячую кровь своего сердца, заставить их дышать, говорить, чувствовать, думать, действовать! И вместе с тем, выказать по отношению ко всему «вылепленному» из звуков и ритмов *свое* отношение, поведать *свои* идеи, возникшие как результат постижения авторского замысла и ощущения пульса современности! Таков «символ веры» Рубинштейна» [1, с. 169].

Обратим внимание, что Л.А. Баренбойм, явно солидаризирующийся с А.Г. Рубинштейном, рассматривает исполнительскую интерпретацию как фактически процесс конструирования в сознании воспринимающего субъекта целый мир. Но, очевидно, что прежде чем быть сконструированным в сознании субъекта этот мир, должен быть воссоздан в творческом воображении исполнителя. Исполнительская интерпретация является не только потребностью в творческой самореализации концертного исполнителя, но и венцом сформированности его профессионального мировоззрения. На такое формирование в образовательном процессе нацелен весь комплекс профессиональных дисциплин, о эффективности которого мы можем судить по исполнительской интерпретации будущего концертного исполнителя. Если его интерпретация не убедительна, не соответствует стилю, форме, композиторскому замыслу в драматургии и образном содержании и т.д., это означает, что мировоззрение не сформировано.

Глобальная роль исполнительской интерпретации в плане познания реальности и воздействия через нее на восприятие реальности аудиторией утверждается и в трудах М.Ш. Бонфельда: «Музыка как мышление <...> отмечена особой близостью к структуре абстрактно-логического мышления. Будучи к тому же высокоупорядоченным образцом такого мыслительного процесса, она этой своей организованности способна воздействовать на соответствующие (но уже не музыкальные) мыслительные процессы слушателей» [2, с. 96].

Соответственно, на основании вышесказанного можно утверждать, что профессиональное мировоззрение концертного исполнителя формируется на основе знания и понимания им объективных параметров профессиональной деятельности (ее социальных функций, ценностных систем, восприятия в социуме), и собственных потребностей в ней. При этом позитивные компоненты мировоззрения, удерживающие индивида в профессии, стимулирующие его на максимальную творческую самореализацию, обусловлены, прежде всего, его личными потребностями, а, следовательно, работа над их осознанием должна быть сконцентрирована на освоении исполнительского процесса, как главной компетенцией концертного исполнителя. Учитывая же, что центральным элементом исполнительского процесса является интерпретация художественного содержания музыкального текста – основной компонент приложения творческих сил музыканта, следует полагать, что залогом успеха такой самореализации станет формирование адекватного современным реалиям профессионального мировоззрения. Его эффективность достижима при разработке и реализации модуля, включающего учебные материалы, творческие задания и упражнения, провоцирующие перманентное совершенствование уровня мастерства в создании исполнительской интерпретации.

### Литература:

1. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.
2. Бонфельд М.Ш. Музыка: язык, речь, мышление (опыт системного исследования музыкального искусства). – Ч. 1. Тезисы / М.Ш. Бонфельд. – Вологда, 1999. – 648 с.
3. Дмитриева Е.В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дмитриева Екатерина Владимировна. – Волгоград, 2003. – 28 с.
4. Иволина Л.Ф. Исполнительская интерпретация в условиях действительного времени: смысловое поле «Живого» исполнения / Л.Ф. Иволина // *Universum* : Филология и искусствоведение : электронный научный журнал. – 2018. – № 1(58) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolnitelskaya-interpretatsiya-v-usloviyah-deystvitelnogo-vremeni-smyslovoe-pole-zhivogo-ispolneniya> (Дата обращения 21.04.2021).

5. Михайловский В.Г. Мировоззренческие основы профессионального становления учителя музыки / В.Г. Михайловский, А.С. Петелин // Акмеология : научный журнал. – М., 2005. – № 4. – С. 95–101.

6. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепьянной игры. Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М. : Гос. муз. изд-во, 1957. – 318 с.

7. Реутова Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Реутова Людмила Петровна. – Майкоп, 2006 – 43 с.

8. Рыбин С.Ю. Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рыбин Сергей Юрьевич. – М., 2001. – 172 с.

9. Целковников Б.М. Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Целковников Борис Михайлович. – Краснодар, 1999 – 258 с.

УДК 378.016:784.9

*Федорищева Светлана Павловна,  
и.о. заведующего кафедрой  
профессионального мастерства,  
дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
fedorisvetlana@yandex.ru*

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИСТРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Одной из главных задач в процессе формирования регистров у будущего учителя музыки является сглаживание регистровых порогов.

Вокальные упражнения способны быть самым действенным средством для сглаживания регистров, подводящим голос к однородному звучанию на всем диапазоне. Разумеется, речь идет о правильном, целенаправленном использовании упражнений. Методически неверные упражнения могут сделать регистры несовместимыми.

Наиболее распространенным в традиционной теории и методической практике является установление для мужских голосов двух основных регистров – грудного и головного, а для женских голосов трех регистров – грудного, смешанного (микста) и головного. Если сравнить голоса обученных певцов, так называемые «поставленные» голоса, с голосами натуральными, необученными, то разница между звучанием тех и других поможет уяснить, что такое регистры певческого голоса. Это очень значимо и играет большую роль в постепенном формировании голоса будущего учителя музыки и его вокальных навыков в процессе обучения в классе и в вокальной практике. У сопрано и меццо-сопрано существует три регистра – грудной, центральный (микст) и головной. При переходе от центрального к головному регистру в голосе появляются так называемые переходные звуки, которые можно определить по некоторому изменению тембра и неудобству, возникающему при пении.

Это звуки, лежащие на границе натуральных регистров голоса. Натуральные два регистра разговорной манеры пения: грудной и головной, – регистры непоставленных голосов; они очень индивидуальны, как и переходные ноты.

При укреплении центра голоса (по общей методике построения классических голосов), голос делится на три регистра и два перехода (по Ж. Дюпре).

У гортани есть 4 режима работы (4 режима работы голосовых складок): штро-бас, грудной, фальцет, свистковый.

Регистры (фальцет и голос, например) различают на слух. При любой эстетически приемлемой «обработке» исходного связочного звука резонаторами.

Переходными называют звуки, лежащие между тремя регистрами построенных голосов. У хорошо настроенного голоса переходные ноты как бы исчезают.

В мужском голосе грудной регистр в традиционном понимании – это характеристика звучания голоса (а не режима работы связок) в котором преобладают низкие обертона за счет использования резонирования в грудной клетке. В противовес ему есть головной звук – соответственно преобладание высоких обертонов за счет использования резонаторов в лицевой области (процесс выстраивания баланса между ними называется микстом). Это больше описательная характеристика звука (как например светлый и темный), а не режим работы связок. Часто путают грудной режим работы гортани и грудной резонатор.

В женском голосе с его трехрегистровым строением имеются два перехода. До реформ Дюпре считалось, что у низких: и мужских, и женских голосов, – было два регистра. Но при углублении голосов и изменении верхнего регистра с фальцетного на головной диапазон голосов увеличился и был разделен на три регистра.

На переходных нотах нетренированная гортань прыгает с грудного режима на фальцет («дать петуха»). Переходные ноты к фальцетному режиму или миксту у мужчин находятся в первой октаве – это «ре» – «фа-диез» первой октавы.

У женщин переход от грудного регистра к смешанному (по фальцетному типу звучания) – на нотах «ми», «фа», «фа диез» первой октавы.

От смешанного к головному – у меццо-сопрано – «до» второй октавы, «до диез», «ре – ми» второй октавы; у сопрано – «фа», «фа диез», «соль» второй октавы.

В академическом пении развитие смешанного регистра дает возможность сделать переходные ноты незаметными. Наличие в профессиональном голосе ощутимого перехода – показатель его несовершенства.

Переходный звук(и) – область, где гортанный механизм может работать как в одном, так и в другом соседнем натуральном (конечно, не одновременно) регистре (двумя разными физиологическими способами образования звука).

Одна из целей постановки голоса состоит в том, чтобы эту область «убрать». Тем или иным способом. При помощи певческого дыхания, использования резонаторов, создания определенного импеданса в надставной трубе и т.д.

Хороший певец знает, когда ему сменить регистр. Переходные звуки можно «дотянуть» предыдущим или «опередить» следующим регистрами.

Начинающим певцам лучше про переходы вообще не думать, а пытаться добиваться ровности звучания и красоты тембра для выбранного для себя «базового» регистра (на середине голоса).

Соседние натуральные регистры «переходят друг в друга» на довольно широком диапазоне. Начинаящим легко спуститься вниз в малую октаву фальцетом, чтобы в этом убедиться. Обратные действия уже опасней (можно надсадить голос от до1 и выше).

Если пытаться «построить» голос для максимально широкого диапазона, используя несколько смежных натуральных регистров (например, голос и фальцет для мужского голоса), то даже если «загладить» переходы между ними, ровности тембра все равно не добиться.

Певец должен разумно управлять своим голосом и уметь, когда требуется, строить ровный единорегистровый классический голос.

У сопрано этот переход обычно бывает на звуках «ми», «фа», «фа-диез» 2-ой октавы. Для того что бы сгладить головной и центральный регистры и сделать переходные ноты удобными и незаметными их надо округлить и прикрыть. Достигается это следующим образом. Подходя к этим звукам, певец должен вообразить, что он вместо «А», не меняя формы рта и не подтягивая гортани, произносит «О», а на «фа» и «фа-диезе», на последней переходной ноте, можно даже вообразить, что произносится «У» без изменения формы рта.

Для сглаживания переходных звуков существует много приемов и различных упражнений. Есть две версии, что округление переходных звуков происходит с помощью дыхания, либо это связано с изменениями в голосовом аппарате. Для развития такой техники существует упражнение: не меняя положения губ мысленно произносить звук «О», что дает изменение резонаторной полости, так как нужно при округлении звука. Над округлением звука сначала надо работать не на переходных нотах, а в средней тесситуре, чтобы приучить мышцы к эластичности и научить студента управлять резонаторной полостью.

Смысл сглаживания регистров в том, что головное звучание проникает в область грудного регистра. И наоборот: грудное – распространяется в пределы, отведенные природой для головного звука. Регистры как бы совмещаются, образуя смешанное звучание. Если слияние грудного и головного тембров осуществлено в достаточной степени, то граница между регистрами становится почти незаметной или исчезнет.

В работе над округлением звука вначале можно дать упражнение без пения: чередуя «А» и «О», произнести их несколько раз, не изменяя формы губ и не двигая челюстью. Потом следует перенести это упражнение в пение. При прикрытых звуках голос звучит более собранно, «отраженно».

В упражнениях при сглаживании регистров следует исходить именно от микста, им называют смешанный звук. Микстом называется голос, составленный из любой пропорции грудного и головного звучания. Он может приближаться к фальцету, если в его состав входит преимущественно головной звук и мало грудного. Может быть извлечен на основе грудного – при обратном соотношении. Лучшие певцы, у которых окраска голоса на всем диапазоне достаточно однородная, используют преимущественно «промежуточные» звучания, то есть, поют, как правило, смешанным звуком.

Слиянию грудного и головного резонирования у певцов-мужчин может способствовать фальцет. Полезно научиться петь фальцетом на всем диапазоне, рассматривая это как этап к овладению смешанным звуком. Для такой цели удобно использовать нисходящие гаммы, идущие в пределы грудного регистра. При этом нужно стремиться сохранять тембровую окраску и «позицию» верхнего звука. Это обычно удается только после некоторой тренировки. На определенных нотах голос нередко скачкообразно меняет тембр. Ведь фальцет, микст и грудной звук имеют особые механизмы работы гортани и, в частности, голосовых складок. При фальцете колеблются их края. Между ними образуется щель. При грудном звучании складки смыкаются плотно и вибрируют всей массой. При миксте происходит нечто среднее: неплотное смыкание и вибрация более глубоких зон складок, чем при фальцете. У мужчин такой характер звука, как микст вырабатывается лишь искусственно в обучении.

Регистром прикрытых нот или, правильнее сказать, прикрытых звуков мужского голоса называют регистр смешанного характера (грудной плюс головной) и является способом заменить фальцет, как чисто головной (бедный и не тембровый), другим характером звучания, более содержательным. Звук получается очень красивый, прикрытого, то есть по сравнению с грудным, более темного тембра, но звуковой полноты и выразительности не меньшей, если не большей, по сравнению с грудным звучанием.

Для правильного формирования звуков этого регистра признается так называемый прием прикрытия гласной, использование более темной ее градации: «а» + «ё».

Подход от грудного звучания к прикрытому регистру должен наметить некоторую долю этого будущего звучания заранее, примерно за кварту или большую терцию до переходных нот, чем и достигается плавность соединения регистров. Прием здесь следующий: все большее и большее округление гласной, максимальное ее приближение к характеру звучания в верхнем прикрытом регистре. Такой quartой будут звуки: для теноров от «до» 1-й октавы до «фа» 1-й октавы; для баритонов от «ля» - «си бемоль» малой октавы до «ми бемоль» 1-й октавы; для басов от «соль» – «соль диез» малой октавы до «до диез» – «ре» 1-й октавы. Этот прием вполне обоснован, так как известно, что регистры перекрывают друг друга, то есть переход из одного в другой может быть сделан не только на переходной ноте, ограничивающей регистры, но и на нескольких ближайших к ней нотах, которые могут быть сформулированы (спеты) как в одном, так и в другом регистре; это обстоятельство и намечает для методики возможность сглаживания и слияния регистров певческого голоса – чрезвычайно ценный и важный методический вывод.

В женских голосах приблизительно половина диапазона (средняя его часть) носит искомый характер смешанного звучания. В упражнениях при сглаживании регистров следует исходить именно от микста. При соединении его с грудным звуком нужно идти от первого, а не наоборот. Микстовая часть диапазона женского голоса – это главный фонд, из которого черпаются ресурсы голоса. У женских голосов смешанный регистр (микст) хорошо соединяется с головным, поскольку там нет так называемого «перелома» голоса, а есть лишь некоторая перестройка резонаторов в сторону усиления головного, то соединение микста с грудным, ниже его лежащим, представляет серьезные трудности.

Первоначально необходимо выявить, есть ли в голосе перелом и на какие он приходится звуки. Практика показывает, что обычно переход от центра к грудному регистру у меццо-сопрано бывает между «ми» и «до» первой октавы. Проверяется это при пении нисходящей гаммы фа мажор в пределах квинты в медленном темпе на гласной А, начиная со звука «до» второй октавы. Голос, свободно звучащий на первых нотах, при приближении к переходной («ми» или «ре») либо меняется тембрально в худшую сторону, либо резко включает грудное звучание тех звуков, которые еще являются грудными, а должны звучать на центральном регистре в полную силу, не отличаясь от предыдущих верхних. Этим упражнением можно определить, на каких звуках происходит перелом при переходе к грудному звучанию.

М.И. Глинка считал, что на всем диапазоне голоса звучание бывает и головное, и грудное. Только на высоких звуках звучание должно быть минимальное грудное и максимальное головное, а на самых низких наоборот – максимальное грудное и минимальное головное. Перелом у меццо сопрано от центра к грудному регистру по большей части происходит из-за полного выключения головного звучания. Поэтому для того, чтобы сгладить переходные ноты от микста к грудному регистру, надо суметь сохранить на этих нотах головное звучание, то есть высокую позицию.

Достичь этого можно следующим способом. Необходимо начинать упражнение для сглаживания регистра таким образом: найти примарный тон данного голоса (обычно это бывает «ре», «до диез» – «до» второй октавы) и, спускаясь вниз на гласной «А», попросить студентку эти пять нот петь не прямо по вертикали, а проводя каждый следующий звук как бы «поверх» предыдущего. При этом надо крепко, упруго держать мягкое нёбо и при спуске книзу слегка опускать гортань, а звук «выдвигать вперед». Чем ниже спускается голос к грудному регистру, тем ниже следует опускать гортань, как бы открывая ход грудному резонированию. Таким образом, грудной регистр будет все ярче и ярче окрашиваться грудным звучанием. При этом эластичном состоянии аппарата перелома не произойдет. Спускаясь в тональности по полутонам вниз, надо строго придерживаться этого правила,

которое всегда помогает. Если студентка выполняет это требование, она благополучно, без всякого перелома проходит переходные звуки. Но, чем ближе голос опускается к грудному регистру, тем труднее удержать напряжение мягкого нёба, которое невольно немного опускается. На крайних переходных звуках можно помочь перейти к грудному регистру без перелома, слегка опустив нижнюю челюсть или гортань, а звук немного усиливая, как бы «выдвигая» его вперед. Этот основной способ, если его применять правильно, хорошо помогает сглаживанию регистров.

При пении восходящей квинты от «ля» малой октавы к «ми» первой этим способом от перелома нельзя избавиться. Здесь надо звук «ля» грудного регистра («ля» малой октавы) сразу брать позиционно очень высоко, близко по звучанию к миксту, идти без грудного звучания. Эта манера также дает эффективный результат для сглаживания переходных от грудного регистра к миксту.

Переход от микста к головному регистру сглаживается, так же, как и у сопрано, путем округления переходных нот.

У сопрано при очень насыщенной звучащей середине трудно развивается верхний регистр. У лирического сопрано можно добиться более свободного хода вверх, облегчая середину голоса. Если же это лирико-драматическое или драматическое сопрано, то желательно сохранить крепкое звучание середины, так как оно придает этим голосам большую ценность. У этих голосов надо стремиться организовать середину позиционно как можно выше, обогатив ее головным звучанием и тем самым, приблизив к головному регистру.

Сглаживание регистров – это только первый этап, предшествующий выработке однорегистрового диапазона путем смешения звука. Сглаженный переход от одного ряда звуков к другому не устраняет, а только маскирует тембровый перелом. Ведь сглаженные – это еще не однородно звучащие регистры. На стыке их выработан лишь переход от одного тембра к другому. Однако механизм звукообразования первого и второго различен. Голос остается разнотембровым. Так называемые переходные звуки, на которых осуществлен постепенный переход из регистра в регистр, требуют особого внимания поющего. На них вокалист часто испытывает напряжение и всякие неудобства: то они излишне открываются, то перекрываются. Значительно увереннее чувствует себя певец, если он добился не только сглаженного перехода из регистра в регистр, а выработал как бы единый однотембровый регистр, основанный на смешанной голосовой функции. Переходные ноты при этом перестают быть камнем преткновения. Они не ощущаются. Вокально-технические возможности исполнителя становятся богаче. Выработка однотембрового голоса со смешанным характером звучания очень трудная задача для начинающего певца – будущего учителя музыки. Однако стремиться к выполнению ее надо обязательно.

Ведь будущий учитель музыки должен принимать данную педагогом информацию не только просто для того, чтобы знать, он должен ее непосредственно уяснить, осознать, выявить практическую пользу данного материала для себя и для своих будущих учеников. В зависимости от какого-то определенного типа голоса и непосредственно его регистра, звуки его резко различаются по своим индивидуальным музыкальным качествам – тембру и силе; это различие очень заметно выражено у студентов, не учившихся пению до поступления в вуз. Конечным же результатом должна являться уравновешенность, одно тембровость голоса на всем диапазоне.

### **Литература:**

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2012. – 368 с.
2. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – М. : Музыка, 1987.– 96 с.

УДК 78.1

*Харченко Владимир Григорьевич,  
старший преподаватель кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
kaf\_muz@mail.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

В профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов, концертных исполнителей особое значение приобретает культурологическая направленность их музыкальной деятельности, которая предполагает владение мастерством художественно-коммуникативной «ретрансляции» музыкальных произведений. В таком контексте исполнительское мастерство музыкантов требует обновленного освещения проблемы интеллектуальной регуляции исполнительского процесса.

Особым качеством невербального интеллекта обладает музыкальное мышление. Важность развития способности мыслить художественно-звуковыми образами, в отличие от понятийного мышления, неоднократно подчеркивалась исследователями в области музыкальной педагогики и исполнительства. Высказанная Б.Л. Яворским идея создания единого, общего для музыкантов всех специализаций факультета музыкального мышления наметила важный, основополагающий принцип: овладение основами мышления «звучащим веществом» (Б.В. Асафьев) является основой, необходимым условием профессионального развития музыканта.

Многоаспектность указанной проблемы обусловила развитие научных исследований, в которых феномен музыкального мышления получил достаточно широкое освещение, в частности, в трудах по музыковедению (Б.В. Асафьев, М.Г. Арановский, М.Ш. Бонфельд, В.В. Медушевский, Б.Л. Яворский и др.), музыкальной психологии (Л.Л. Бочкарев, В.И. Петрушин, Г.С. Тарасов, Б.М. Теплов, Л.С. Цагарелли и др.), теории и педагогики исполнительства (В.К. Волков, Г.Н. Гржибовская, В.Ю. Григорьев, Г.Л. Ержемский, Г.М. Цыпин и др.).

В научных исследованиях по вопросам музыкального мышления прослеживаются следующие концептуальные подходы: музыкальное мышление в культурно-историческом контексте; мышление в музыке как «язык звуков»; музыкальное мышление как психологический механизм процесса композиторского творчества; исполнительское музыкальное мышление и т.п.

Несмотря на то, что в теории исполнительства достаточно основательно освещены вопросы, касающиеся проблемы музыкально-исполнительского мышления, исполнительское музыкальное мышление остается на сегодня недостаточно исследованной сферой.

В связи с этим, целью статьи является рассмотрение особенностей музыкально-исполнительского мышления студентов.

Музыкальное исполнительство и, связанная с ним, учебно-репетиционная деятельность в высших музыкальных учреждениях могут быть рассмотрены как отдельный вид художественной деятельности. Например, в структуре художественной деятельности М.С. Каган выделяет четыре деятельностных уровня: познавательный, оценочный, творческий, коммуникативный [4]. Ориентируясь на такую структуру, рассмотрим особенности учебной деятельности в исполнительском классе в контексте развития музыкально-исполнительского мышления студентов.

Как замечает А.Н. Сохор, музыкальное мышление, как любая художественная деятельность, является синтезом трех основных видов человеческой деятельности: отражение (которое, в свою очередь, является единством познания и оценки), творчество и общение [8, с. 60–61]. Это, в свою очередь, позволяет расширить смысловое поле музыкально-исполнительского мышления (по сравнению с любой другой формой человеческого мышления, которое рассматривается учеными преимущественно в контексте познавательного и познавательно-творческого процесса), и определить общий круг проблем музыкально-исполнительского мышления как интеллектуальной деятельности в постижении музыки и как мыслительного процесса, раскрыть возможности музыкальной деятельности в формировании механизмов исполнительского мышления студентов.

Через конкретизацию содержания музыкально-исполнительской деятельности выделим характерные особенности каждого из ее структурных уровней и особенности их взаимодействия и взаимозависимости.

Музыкальное исполнительство является, в первую очередь, музыкальным познанием. Последнее В.Д. Остроменский определяет, как «особый вид эстетической, ориентировочно-исследовательской деятельности, заключающийся в проникновении в сущность музыкального явления на основе его присвоения» [7, с. 18]. Когнитивные процессы в музыкальном познании, по мнению исследователя, характеризуются своей многовекторностью, что связано с многомерностью информации (конкретно-научной, художественно-эстетической, личностно-ценностной), которую несет в себе музыкальное произведение и музыкальное искусство, в целом. Рассматривая музыкальное познание как целостный и неделимый процесс, В.Д. Остроменский условно выделяет в нем отдельные этапы: а) ориентировочное проникновение в структуру произведения; б) преломление содержания музыкального произведения сквозь призму художественного опыта путем обобщения различных уровней художественной структуры; в) сотворчество – построение субъективного образа на основе общего постижения структуры произведения [7, с. 18].

Как свидетельствуют научные исследования М.Г. Арановский, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Б.Л. Яворский и др., когнитивные механизмы в музыкально-исполнительском познании являются производными. Они обусловлены спецификой музыкального языка и принципами музыкального формообразования.

Структурное оформление произведения, как отмечает В.Д. Остроменский, содержит в себе основные пути и логику процесса постижения произведения – как логико-конструктивного, так и эмоционально-образного [7, с. 28]. Параллельно с понятием объективной структуры произведения исследователь вводит понятие субъективной структуры: «структуры его познания». И утверждает, что «субъективная структура познания обуславливается его закономерностями как процесса, в котором условно можно выделить ориентировочный период; перцептивно-познавательные действия и ассоциативные познавательные операции; инсайт-сотворчество и последствие» [7, с. 29]. Происходит своеобразное «субъективное упорядочение объективной логики развития музыкальной структуры ...» [7, с. 78].

На высшей ступени овладения музыкально-познавательной способностью такое «субъективное упорядочение» является отражением внутренних процессов музыкального развития в плоскости сознания музыканта, когда содержание музыкального мышления как когнитивного механизма действия сознания становится адекватным музыкальному содержанию и соединяется с ним в единое целое. Процесс музыкального познания при этом В.Д. Остроменский интересно сравнивает со сложным бумерангом, «мигрирующим по структуре произведения в самых разнообразных направлениях» [7, с. 78]. На аналитико-синтетическом уровне познания музыкальный материал анализируется, синтезируется, обобщается, выделяются основные, наиболее существенные моменты, определяется логика музыкального развития, характер взаимосвязей между частями [7, с. 23].

В процессе онтогенеза музыкально-познавательных способностей интеллектуальные операции служат их фундаментом, подкрепляя первые художественно-эмоциональные впечатления научно-теоретическим обоснованием. Определяя место аналитического процесса на пути постижения музыкального произведения, Г.Г. Нейгауз пишет: «Мы ищем дедуктивно реального, обоснованного в самой материи музыки, подтверждения и усиленного объяснения нашего несомненного и сильного эстетического переживания... Когда углубляешься в свое чувство прекрасного и пытаешься понять, откуда оно возникло; что было объективной его причиной, только тогда постигаешь безграничные закономерности искусства и чувствуешь новую радость от того, что ум по-своему освещает то, что непосредственно переживаешь в чувстве» [6, с. 205].

К подобному выводу приходит В.Г. Остроменский, утверждая, что рациональный элемент во всем процессе музыкального познания обязательно присутствует как фактор своеобразного упорядочения пробужденных музыкой эмоций» [7, с. 22]. Хотя в решении проблемы «логического и эмоционального» в музыкальном познании акценты у него выставлены несколько иначе. «В познании музыки, по сравнению с познанием других видов искусства, по мнению В.Д. Остроменского, – рационально-познавательный момент менее значим, он фактически подавляется эмоциональным; да и роль музыкальных явлений, рассчитывающих на рационально-логическое познание, вспомогательна ...» [7, с.23].

Мысль о второплановости рационального начала в музыкальном познании находим в высказываниях Л.С. Выготского относительно психологии искусства: «Для нас совершенно очевидно, что те интеллектуальные операции и процессы мышления, которые возникают у каждого из нас с помощью и в отношении художественного произведения ... есть как бы результат, следствие, вывод, последствие художественного произведения, которое может осуществиться не иначе, как в результате его основного действия» [1, с. 60], то есть действия эмоционально-эстетической. Искусство, как пишет Л.С. Выготский, есть работа мысли, но совершенно особенного – эмоционального мышления.

В свою очередь, Генрих Майер (немецкий психолог, представитель известной психологической школы А.Ф. Мейнонга) наметил важнейшие особенности этого эмоционального мышления, установив, что основная тенденция эмоционального мышления существенно иная, чем в мышлении дискурсивном. Здесь отодвинут на задний план, оттеснен и не опознан познавательный процесс. В сознании происходит «eine Vorstellungsgestaltung, nicht Auffassung» (целостное представление формы, образа, а не рациональное постижение, осмысление). Даже чисто познавательные суждения, которые относятся к произведению искусства и составляют «Verstandis-Urteile» (умственные суждения) являются не суждениями, но эмоционально аффективными актами мысли» [2, с.73–74].

Таким образом, мыслительные процессы в искусстве приобретают особую форму эмоционально аффективной мысли, основа которой – целостное образное представление, своеобразный гештальт, постижение сущности явления через мгновенный охват его внутренних отношений.

Механизм познания нотного текста формируется как уникальное «видение» по схеме нотной записи звуковой ткани произведения во всем ее богатстве, перевод зрительного восприятия в звуковые представления, плоскости нотного текста в многомерное пространство воображаемого или реально акустического звучания. Чтобы обладать таким «видением», необходимо воспитать «думающие глаза» (Г.М. Коган), которые способны отделять в тексте главное от второстепенного; проследить в сплетениях фактуры мелодическое развитие ткани, поскольку именно в мелодическом процессе сконцентрирована драматургическая линия развития (Б.В. Асафьев, А.Г. Гольденвейзер); наряду с мелодическим (линейным) воспитать гармоничное (вертикальное) видение, чтобы в

сложных мелодических фигурациях одномоментно схватывать их гармоническую основу и на этом строить целостную форму фраз, разделов и тому подобное.

В связи с умением понимать нотную партитуру, видеть сквозь призму художественного чутья скрытые от неопытного глаза тонкости исполнения, Г.Л. Ержемский вспоминает слова Й. Гете: «Что самое трудное за все? То, что кажется тебе самым легким: своими глазами видеть то, что у тебя перед глазами» [3, с. 12]. По мнению Е.Я. Либермана, «истинная способность прочесть, почувствовать и понять текст приходит на разных этапах становления музыканта. Не всем суждено добраться до вершин, где видно все. Творческая зрелость в отношении к тексту характеризуется всеохватывающей глубиной его понимания» [5, с. 220]. Наряду с этим, исследователь говорит о присущей многим ученикам, молодым музыкантам «текстовой слепоте», когда отдельные данные текста воспринимаются разрозненно, формально, не связываются друг с другом, а также с собственным музыкальным чутьем в «единый контекст». Такое «чтение» текста препятствует охвату произведения как выражение определенной поэтической идеи, концепции, характера, лишает необходимой ориентации в «музыкальном пространстве» [5, с. 219].

Для исполнителя с высокоразвитым чутьем нотной записи все подробности, детализирующие основной музыкальный текст (динамические оттенки, агогические указания, акценты и т. д.) есть логически производными от этого основного текста и объективно продиктованы его особенностями, в первую очередь, интонационно-ладовыми.

Таким образом, музыкально-исполнительское мышление – это интегративный духовный феномен, функционирующий в синкретическом единстве его художественно-концептуального, музыкально-феноменологического и исполнительско-технологического компонентов. Трехмерность структуры и специфические особенности позволяют трактовать музыкально-исполнительское мышление как осознанное оперирование художественно-звуковыми представлениями, интонационно-композиционными и фактурно-клавиатурным моделями музыки в процессе ее постижения и исполнения.

Рассмотрение музыкально-исполнительского мышления в спектре художественной деятельности позволило расширить его смысловое поле за счет постижения феноменологии явления «музыкально-исполнительское мышление». В результате наметился путь становления и развития музыкально-исполнительского мышления в процессе музыкально-исполнительской деятельности: от познания музыкальных явлений, постижения их сущности до творческого преломления в контексте личностного мировосприятия и транслирование художественно-звуковых идей в исполнительском процессе.

### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000. – 416 с.
2. Гальберштам А.М. Взаимосвязь профессиональной рефлексии и эффективности музыкально-исполнительской деятельности студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гальберштам Александра Марковна. – М., 2001. – 133 с.
3. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования : Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижёра с музыкальным коллективом / Г.Л. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 80 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
5. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е.Я. Либерман. – М. : Музыка, 1988. – 236 с.
6. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – М. : Гос. муз. изд-во, 1961. – 319 с.

7. Остроменский В.Д. Формирование музыкального познания / В.Д. Остроменский. – Кишинёв : Штиинца, 1988. – 157 с.

8. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / А.Н. Сохор // Проблемы музыкального мышления : сб. ст. / Под общ. ред. М. Арановского. – М. : Музыка, 1974. – С. 59–74.

УДК 781.6

**Чистая Елена Александровна,**  
композитор,  
преподаватель-методист высшей категории  
КУДО «Музыкальная школа №1»,  
ДНР, г. Горловка,  
chistaya\_elen@mail.ru

### **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КОМПОЗИЦИИ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Сочинение музыки – сложный и во многом не поддающийся рациональной систематизации процесс. Хорошо известна мысль религиозного философа Николая Бердяева о творчестве как продолжении дела творения. Однако поверять «алгеброй гармонию» всё же приходится: на этом зиждется всё образование в области искусства. Отклик музыканта на идеи, образы и мысли, с которыми он знакомится во время изучения музыкального произведения, подготавливает почву для собственных опытов в этой области. Обучающиеся композиции юные музыканты знакомятся с новым для них миром художественного творчества, его внутренними закономерностями и сталкиваются с первыми «муками творчества»: поисками средств воплощения своих чувств и мыслей.

«Одна из тенденций в современной педагогике (О. Геталова, Т. Смирнова) – активизировать процесс музыкально-эстетического воспитания детей через их творчество. Современная педагогика придаёт этой работе большое значение, так как она способствует формированию живого интереса учеников к музыке, быстрейшему развитию их музыкального мышления, слуха, помогает ученикам тоньше воспринимать разучиваемые произведения» [1, с. 3].

Дисциплина «Композиция» или «Композиторское творчество» (в каждом музыкальном учебном заведении первого образовательного звена есть варианты названия этой дисциплины) является предметом по выбору учебного заведения и изучается со второго по восьмой класс (индивидуальные занятия по одному часу в неделю). С одной стороны, этот предмет дополняет и расширяет знания, полученные на уроках музыкально-теоретического цикла; с другой стороны – развивает практические умения, прежде всего, исполнительские (игра на инструменте, вокальное и хоровое исполнительство). Таким образом, занятия композицией способствуют усвоению и практическому применению полученных знаний, умений и навыков, развитию творческого начала.

Целями дисциплины «Композиция» являются: развитие стремления учащегося к познанию и творчеству; формирование базового объема практических знаний, умений и навыков, необходимых для сочинения музыки; раскрытие творческой индивидуальности юных музыкантов.

В связи с этими целями определяются и задачи курса.

*Образовательные задачи.* Все, что обучающийся знает и умеет, он подчиняет творческому замыслу и тем самым выводит эти знания и умения из пассивного состояния на новую, активную, более высокую ступень. Именно поэтому занятия композицией

благоприятно влияют на музыкальный рост ученика, повышают его успеваемость по другим предметам.

*Воспитательные задачи.* Занятия композицией влияют на становление личности учащегося, развивают в нем активное творческое отношение к жизни. Ребенок чувствует себя творцом, создателем музыкального произведения, а это является немаловажным моментом в его самоощущении как личности.

*Развивающие задачи.* В работе над новым произведением происходит постоянный поиск наилучших путей и вариантов разработки музыкального материала, развиваются способность к логическому и образному мышлению, фантазия и строгий отбор, абстрактность мышления и углубление в мир эмоций.

Поскольку учащиеся приходят в класс композиции на разных стадиях своего обучения, учатся игре на разных музыкальных инструментах и имеют различный уровень владения фортепиано, целесообразно разделить процесс обучения на этапы.

*Первый этап.* Основная цель этого этапа – научить ребенка чувствовать и воспринимать художественно-музыкальный образ и уметь воспроизвести его на музыкальном инструменте при импровизации или воплотить в нотном тексте при сочинении. На начальном этапе практикуется интуитивное творчество, которое проявляется в сочинении программно-образительных инструментальных музыкальных пьес, песен, легких обработок и танцев в простых формах. Осваиваются следующие музыкальные формы: форма периода, куплетная форма, простая двухчастная форма, простая трёхчастная форма, форма рондо. Изучаются теоретические понятия, необходимые для сочинения музыки: метрические размеры, гармонические функции, структура мелодии и способы её развития (повтор, секвенция, дробление, вариационность и т.д.).

*Второй этап.* В течение этого периода продолжается изучение: выразительных средств музыки и способов её нотирования; знакомство с простейшими видами инструментовки; учащиеся получают начальные знания по курсу гармонии, полифонии, анализа музыкальных произведений.

Целесообразно освоение сложной трёхчастной формы, формы вариаций, более сложных вокальных форм (романс, ария, ариозо и др.). написание хоровой музыки.

*Третий этап.* В старших классах ученики уже имеют, как правило, серьёзную теоретическую и исполнительскую базу. Даже если они начали заниматься композицией будучи старшеклассниками, их общемузыкальный опыт позволяет им быстро пройти начальные стадии обучения нотации, справиться с простыми музыкальными формами, изученными в более ранних периодах курса композиции и импровизации. Поэтому для этого этапа предлагается:

- изучение и написание небольших вокальных, хоровых и инструментальных циклов;
- пробы освоения сонатной формы;
- написание произведений для различных инструментальных составов.

Учащимся, которые захотят продолжить обучение композиции, можно посоветовать углубленное изучение музыкальных стилей, видов композиторской техники, а также сочинение музыкальных произведений в жанрах, к которым они ранее не обращались.

### Литература:

1. Родионова Т. Учитесь импровизировать. Школа художественной импровизации / Т. Родионова. – М. : Музыкальное издательство П. Юргенсона, 2004. – 92 с.

**СЕКЦИЯ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ  
И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 75.04:271.2 (470+571)

*Алехина Галина Викторовна,  
старший преподаватель  
кафедры культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
galexina2008@mail.ru*

**ПРАВОСЛАВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКИХ ХУДОЖНИКОВ**

Православие на протяжении длительного времени одухотворяло жизнь десятков поколений, вносило весомый вклад в создание национальной культуры, органически входящей в мировую культуру. Но радикальные изменения в ценностной структуре постсоветского общества, формирование новых общественных идеалов нарушили механизмы социокультурной трансляции, что повлекло за собой духовный и ценностный конфликт поколений.

Деструктивные процессы начались, прежде всего, в нравственной сфере, они проявились в дегуманизации межличностных отношений, в манипуляции общественным сознанием масс-медиа, в обезличивании индивидов, в господстве масс-культуры, в потребительском отношении к природе. Углублению проблемы способствует и не встречающая серьезного противодействия, экспансия средств массовой информации (СМИ), предлагающие современному обществу «облегченные» нормы морали.

На фоне этих проблем, стремясь определить возможные пути духовного развития общества, представители различных религиозных конфессий, в том числе и Русской православной церкви, обращаются к истокам российского менталитета, поскольку возрождение духовного мира человека предполагает адаптацию традиционных ценностей к современным российским реалиям. Попытаться решить поставленную проблему можно при помощи искусства как носителя ценностной парадигмы – значимого компонента духовного мира каждого человека. Оправданность такого подхода объясняется вовлечением студентов вуза в процесс восприятия художественного продукта средствами искусства.

В этой связи, целесообразно обратиться к работам тех художников, которые обращаясь к евангельским темам, создавали шедевры религиозного и светского искусства.

Учеными философами, культурологами, искусствоведами накоплен определенный опыт в изучении русской изобразительной традиции: С.С. Аверинцев, Н.А. Барская, Ю.Г. Бобров, В.В. Бычков, Н.П. Кондаков, Н.П. Лихачёв, В.Г. Пуцко, П.А. Флоренский, О.Е. Этингер, И.К. Языкова и др. посвятили свои труды обозначенной проблеме.

Исследованию связи православия с духовной, художественной культурой посвящены работы В.С. Глаголева, Н.С. Гордиенко, В.А. Зоца, Ю.П. Зуева, А.Н. Ипатова, Н.П. Красникова, Т.А. Кудриной, П.К. Курочкина, Л.Н. Митрохина, Л.З. Немировской, М.П. Новикова, М.И. Одинцова, К.К. Платонова, Б.А. Рыбакова, А.Д. Сухова, З.А. Тажуризиной, Д.М. Угриновича, В.Н. Шердакова, Э.С. Элбакян, И.Н. Яблокова, Е.Г. Яковлева.

Независимо от исторического периода, стиля, эстетики и жанра, русские живописцы, используя религиозные сюжеты, воссоздавая историческую реальность, стремились наполнить художественное пространство своих полотен духовной реальностью. Гегель писал: «Философия есть ее время, схваченное в мысли». Перефразируя немецкого философа, можно сказать, что искусство есть время, схваченное в образе. Находясь в постоянном, непосредственном диалоге со своим временем, русское искусство порой высказывало очень

важные мысли, идеи, но не напрямую, а с помощью христианской символики. В нашей статье мы обратимся к работам некоторых известных русских художников, использовавших православные сюжеты в своей живописи.

Будучи ярчайшим представителем столичной художественной среды конца XVIII — первой четверти XIX в., Владимир Боровиковский создал множество произведений для храмового пространства. Происходя из семьи потомственных иконописцев, впитавший с детства в себя религиозную культуру родной земли, он в «каждую свободную от заказов минуту посвящал религиозным картинам, исполняя их исключительно по внутреннему влечению» [3]. Живописному мастерству В. Боровиковский обучался у своего отца. В образцах иконописи выражал трепетное отношение глубоко верующего человека к созданию религиозных образов. Одухотворенное восприятие Евангелия, выразилось у Боровиковского в нетрадиционных изображениях Христа. Его «Христос во гробе» – неожиданный для русской иконографии образ по человечности и лиризму. Красота царства природы в исполнении русского живописца – это, прежде всего, красота Божьего Творения, а человеческое лицо – отсвет Образа Божия. Оно либо устремлено к своему небесному архетипу, либо явно искажает его, что вызывает у зрителя чувство скорби.

Образ Богочеловека привлекал художников неисчерпаемостью духовных и жизненных смыслов. Иван Крамской, прославившийся как портретист, в течение всего своего творческого пути писал картины о жизни Иисуса Христа («Христос в пустыне» и др.). Цикл, посвященный Иисусу Христу, занимал практически все мысли Василия Поленова. Илья Репин – знаменитый портретист, автор картин «Бурлаки на Волге», «Запорожцы», «Иоанн Грозный и его сын Иван» и других, еще в студенческие годы написал «Воскрешение дочери Иаира». Василий Верещагин, Владимир Маковский, Василий Суриков и многие другие мастера второй половины XIX в., известные своими композициями на мифологические и исторические сюжеты, жанровыми картинами и портретами, много и серьезно размышляли над темами из жизни Иисуса Христа, оставив значительные произведения на эти сюжеты.

К евангельским темам обращался Александр Иванов. Над полотном «Явление Христа народу» художник работал более тридцати лет. Иванов писал: «Я взял <...> ту минуту, когда Предтеча, приготовив народ к принятию учения Христова, показывает, наконец, того, о ком предвещал Моисей и пророки» [4]. Иванов был увлечен идеей изобразить реакции первых свидетелей появления будущего Мессии. Художник посещал святыне, изучал фрески итальянских мастеров, пристрастно отбирал типажи. Результатом стала картина, еще современниками названная шедевром.

Основная фигура этой картины – Иоанн Креститель. У него исхудавшее лицо, впавшие глаза, которые выдают в нем человека, долго находящегося в одиночестве. На нем шкура верблюда и светлая накидка из грубой ткани. Уверенный и твердый взгляд, высокий лоб, выносливые ноги и руки указывают на внутреннюю силу Пророка. Он показывает людям фигуру человека, показавшегося на выжженной равнине. Христос показан вдаль, но автор не преуменьшает его значимость в композиции. Художник представляет Иисуса как человека в обычной одежде. Но все в этой фигуре указывает на сына Божьего: и величественный шаг, и таинственность контуров, которая контрастирует с горными очертаниями. Разглядеть лицо Христа практически невозможно, поэтому неясно, какие эмоции находятся на нем. Кажется, что здесь присутствует все: величие, покой, умиление, отрада. Фигура Иисуса выразительна и, при этом, неясна и размыта. Мессия несет загадочность и необъяснимость. Изображен момент евангельского повествования, когда пророк Иоанн возглашает народу: «...вот Агнец Божий, который берет на себя грехи мира». И все обращают взоры к идущему, все, каждый на свой лад, потрясены и взволнованы: «Наступила минута, в которую верили и не верили, надеялись и сомневались; надежда на избавление от зла и грядущее царство гармонии вспыхнула с новой силой» [4]. В толпе, собравшейся на берегу Иордана, Иванов изобразил разных людей: здесь и богатые, и бедные,

юные и старые, невинные и грешные; и те, что сразу отозвались сердцем на появление искупителя, и те, что продолжают сомневаться; здесь будущие ученики Христа – апостолы и его будущие гонители – фарисеи. В каждом персонаже композиции – огромный мир, который состоит из эмоций, чувств, переживаний.

Произведение Ивана Крамского «Христос в пустыне» – картина-размышление о смысле жизни. Крамской создал религиозный перелом в морально-философском мышлении, он придал драматическим переживаниям Иисуса Христа глубоко психологическую жизненную интерпретацию (идея героического самопожертвования)

На картине изображён Христос, сидящий на сером камне, расположенном на возвышенности в такой же серой каменистой пустыне. Крамской использует холодные цвета, чтобы изобразить раннее утро – заря только зачинается. Линия горизонта находится довольно низко и делит картину примерно пополам. В нижней части находится холодная каменистая пустыня, а в верхней части – предрассветное небо, символ света, надежды и будущего преображения. В результате фигура Христа, одетого в тёмный плащ и красную тунику, господствует над пространством картины, но при этом находится в гармонии с окружающим её суровым ландшафтом.

Крамской хотел показать момент нравственного выбора. Внешнего действия как такового в картине нет, его заменили внутренние переживания героя. По сути, сюжет картины – сама жизнь духа.

В письме Всеволоду Гаршину художник дает пояснения к картине: «Я вижу ясно, что есть один момент в жизни каждого человека, мало-мальски созданного по образу и подобию Божию, когда на него находит раздумье – пойти ли направо или налево, взять ли за Господа Бога рубль или не уступить ни шагу злу?» [3]. Именно в момент таких раздумий запечатлен Сын Божий. Композиция картины безупречна. Лицо и руки Христа – два смысловых центра, притягивающие взгляд, на лице – следы мучительных раздумий. Окровавленные ступни вносят свой элемент в сюжетность.

Картину «Христос в пустыне» Крамской, по его признанию, писал слезами и кровью. Для себя задачу он сформулировал так: «Поставить перед лицом людей зеркало, от которого бы сердце их забило тревогу».

Критики упрекали Крамского за то, что святости маловато в облике его Христа – слишком уж он живой и чувствующий. Но это тот упрек, который скорее похвала. На выставке передвижников картина произвела фурор. Художник признавался, что не было трех человек, которые бы придерживались одного взгляда на его «Христа».

Николай Ге, кроме портретов и нескольких картин на мифологические сюжеты, в основном работал именно над темами из жизни Христа. «Тайная вечеря», «В Гефсиманском саду», «Что есть истина?», «Распятие» – названия лишь некоторых работ Ге.

Удивительна судьба картины «Что есть истина» Христос и Пилат». Это одна из работ «Страстного цикла», над которым работал художник в течение 1880-х–1890-х гг. Картина написана на сюжет из Евангелия и изображает момент, когда Пилат задает Иисусу вопрос: «Что есть истина?»

Изображение на картине Н.Н. Ге очень серьезно расходится со сложившейся ко времени её создания культурной традицией, как церковной, так и живописной. Основное расхождение – световое решение картины. Иисус стоит в глухой тени. Мощную же фигуру Понтия Пилата заливают солнечный свет. Такое решение нарушает традиционные принципы, когда свет отождествляется с добром, а мрак – со злом.

Другим новшеством, вызвавшим неприятие картины, стал образ Христа. Он шёл вразрез с давней традицией интерпретации Иисуса, как человека прекрасного, совершенного внешне и внутренне. Иконографические каноны изображения Христа к тому времени соблюдались уже далеко не всегда, достаточно вспомнить знаменитую картину И.Н. Крамского «Христос в пустыне», но Ге пошел гораздо дальше. Иисус изображён

измученным, низкорослым, щедрым. Его лицо лишено значительности. Такой образ Христа вызвал не только недовольство Синода, но и неприятие со стороны многих художников.

По распоряжению Священного синода картина была снята с экспозиции. За океаном картина была встречена равнодушно – зрители отвергли её из-за «неправильности» изображения христианского Бога. Художник нарушил в ней устоявшиеся живописные традиции: Пилат, пославший Бога на смерть, залит солнечным светом, а Иисус Христос – Бог Любви и Милосердия, показан в глухой тени. Однако превосходство Пилата над Иисусом Христом выглядит мнимым, ибо значение Христа неизмеримо выше, и настолько выше, что Он позволяет себе находиться в тени.

Знаменитый русский художник – Виктор Васнецов изменил жёсткие византийские каноны иконописи одним взмахом кисти, вложив в христианские догмы и каноны живую эмоцию – истинную веру. Отразил в своих работах не просто следование правилам, в результате которых можно получить некое благо, а безудержное стремление к этому благу, рвение, полёт. Его иконы прославляли не церковь, но Бога. Работая в соборе, Васнецов, безусловно, не мог опираться лишь на свои собственные представления, художественный опыт и знания. Он должен был постоянно проверять, согласны ли его работы с духом Церкви, с канонами и многое уже нарисованное он должен был отбрасывать, если эскизы казались ему недостаточно церковными. Ему было дано воплотить образ Божьей Матери по-новому, никого не повторяя, «с теплотой, искренностью и смелостью». Богоматерь, идущую по облакам с Младенцем, он написал в апсиде алтаря. Глубоко личные душевные переживания художника позволили ему с необыкновенной простотой и человечностью воплотить в образе Богоматери красоту женственности, силу материнского чувства и проникновенную одухотворенность. Идеальный женский образ получил, наконец, свое завершение. Недаром Богоматерь Васнецова стала одним из любимейших образов сразу же после освящения Владимирского собора. Репродукции с него можно было встретить во многих домах России в конце XIX – начале XX в.

«Чудесный памятник по себе оставит Васнецов русским людям, - писали о художнике. - Они будут знать в лицо своих святых, угодников и мучеников, всех тех, на кого они хотели бы походить и что есть их заветный идеал» [4].

«Его душа рвется к небу, но прикреплена к земле», – сказал о Васнецове его искренний почитатель отец Сергей Булгаков, безоговорочно приняв его религиозную живопись. Успех васнецовских росписей был огромен, в них видели начало возрождения русского религиозного искусства, а в Васнецове – гениального провозвестника нового направления в религиозной живописи. Они приобрели необыкновенную популярность и повторялись в конце XIX – начале XX в. во множестве российских храмов.

Репина называют пасхальным художником, так как среди сюжетов его религиозного творчества преобладают события, связанные с последними днями земной жизни Христа – «Крестный ход. Явленная икона», «Крестный ход в дубовом лесу», «Крестный ход в Курской губернии».

На протяжении всех лет творчества, включая последние годы, он писал картины на тему Голгофы и Воскресения. Репин выполнял иконописные работы. Им были созданы иконы для церкви в его Витебском имении Здравнево. Пишет он и образа для иконостаса церкви в Абрамцево – «Спас Нерукотворный» и святых Веры, Надежды и Любви. Репин неоднократно обращался и к евангельским темам.

Среди произведений Василия Перова немало икон, написанных по православной иконографической схеме. Истинное христианство, незамутненные истоки которого он видит в первоначальной эпохе его распространения, предстает в мировоззрении живописца возвышенным, строгим и чистым. Примером христианского служения в биографии Перова является эпизод, когда под впечатлением служб Великого Поста 16-летний художник

начинает писать «Распятие», работает чуть не круглосуточно, чтобы передать образ в церковь соседнего села.

«Проповедь в селе» – одна из первых картин Перова, за которую он получил в Училище большую золотую медаль и право на стипендию для поездки за границу. «Я хотел изобразить одну из проповедей Иоанна Златоуста, причём старался показать степень её действия на разные характеры, на юность и старость, на бедность и богатство», – так объяснял художник замысел полотна.

Религиозные искания продолжались на протяжении всего творческого пути художника: «Христос и Мать Божья у житейского моря», «Христос в Гефсиманском саду», «Голова Христа», «Снятие с креста», «Распятие», «Первые христиане в Киеве». Перов писал картины о земных людях, об их отношении к церкви, к религиозной догматике, к традициям.

Тема образа Богочеловека Христа волновала художников следующего поколения. В середине 1910-х гг. Казимир Малевич исполнил несколько композиций, которые значатся как «Эскизы фресковой живописи». Однако совершенно очевидно, что будущий отец супрематизма воплотил в символической стилистике несколько евангельских сюжетов: «Вознесение (Торжество неба)», «Христос в окружении ангелов» «Автопортрет на фоне желтого Христа», «Молитва» и др.

Начало русского авангарда относится к рубежу 1900-х и началу 1910-х гг. Огромную роль сыграл интерес общества к традиционному, народному творчеству. Иконы, деревянная резьба, вышивки, глиняные игрушки, народные картинки русских мастеров активно собирались и изучались в это время. Среди тех, кто инициировал показ и освоение народных традиций, были художники русского авангарда, прежде всего, Михаил Ларионов и Наталия Гончарова. Увлечение народным фольклором характерно также для Василия Кандинского, Казимира Малевича, Любови Поповой, Павла Филонова и др. Вполне естественно, что многие из них на протяжении своей творческой жизни обращались к евангельским темам. Наталия Гончарова написала замечательный цикл евангелистов, Василий Кандинский неоднократно изображал в своих абстрактных композициях Святого Георгия, православные храмы; Павел Филонов создал «Святое семейство», «Волхвы», «Трое за столом», «Святой Георгий», «Мать», «Бегство в Египет» и другие композиции на евангельские сюжеты.

Этот лейтмотив не только сохраняется в XX – XXI вв., но все более и более заявляет о себе как о своеобразной особенности русского искусства.

Живописная работа Татьяны Назаренко «Партизаны пришли» (1975 г.), появилась в советский период. Работа «Партизаны пришли» является религиозно-философским осмыслением событий Великой отечественной войны. Картина решена в иконографии «Снятия с креста». Раскрывая идею мессианства, выстраивая аналогии (эшафот – Голгофа, виселица – крест) художница стремилась вызвать сопереживание у зрителя. Изображенное событие стало притчей о гражданском подвиге и долге. Сложные философские размышления Т. Назаренко облакает в аллегорическую форму. Прошлое в ее интерпретации словно замирает, очищаясь от всего житейского, приобретая четкость и завершенность символа.

Более поздняя ее работа «Положение во гроб» (2015 г.) также отсылает к христианскому образу и соотносится с недавними трагическими событиями между Украиной и ЛДНР. Современность одежды персонажей (мужчин, изображенных в военной форме-камуфляже) подчеркивает актуальность проблематики, а специально избранная несколько примитивистская манера исполнения вызывает ассоциации с народной традицией в культуре.

Мы назвали всего несколько великих художников, в силу ограниченности рамок статьи и охарактеризовали лишь некоторые их картины. Однако необходимо подчеркнуть, что христианское мировосприятие и лексика глубоко свойственны многим русским художникам. Христианские темы, библейские сюжеты, являясь неисчерпаемым источником вдохновения и размышлений способны повлиять на эмоциональную сферу человека.

Согласимся с утверждением М.С. Кагана, что «именно то, что искусство помогает людям не только познавать жизнь, но и вырабатывать ценностное к ней отношение, делает его столь могущественным орудием общественного воспитания человека» [1].

#### **Литература:**

1. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 310 с.
2. Маковская А.В. История и традиции русской религиозной живописи / А.В. Маковская. – М. : Искусство, 1993. – 80 с.
3. Петрова М. Русское искусство – территория православной цивилизации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pravoslavie.ru/126458.html> (Дата обращения 22.04.2021).
4. Шедевры религиозной живописи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://zen.yandex.ru/media/artua/shedevry-religioznoi-jivopis> (Дата обращения 12.04.2021).

УДК 355.233.231.1

*Бедоева Элеонора Христофоровна,  
старший преподаватель  
кафедры педагогики и психологии  
Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова,  
Республика Южная Осетия – Государство Алания, г. Цхинвал  
bedoeva@list.ru*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ НАЦИОНАЛЬНОГО МУЗЕЯ**

В процессе формирования патриотической культуры обучающейся молодежи национальный музей является не только уникальным, но и эффективным средством. Знакомство с экспозицией и изучение артефактов истории страны в национальном музее вызывает у обучающейся молодежи чувство гордости за свой народ, за его историю, культуру. В музее приходит понимание того, что этнос, к которому принадлежишь, уникален в проявлении своей национальной самобытности, и он занимает достойное место среди других народов и государств [1].

Национальный музей обладает уникальной возможностью за счет эффекта наглядности и достоверности правдиво свидетельствовать о развитии истории и культуры народа. Национальный музей Республики Южная Осетия (РЮО) был создан в 20-е гг. XX в. Музей был необходим как хранилище ценных экспонатов и предметов искусства в качестве вещественных доказательств исторического присутствия осетинского этноса в центре Кавказа. Он должен был стать важным звеном в восстановлении исторической справедливости и доказательством того, что осетины веками жили на южном склоне Большого Кавказского хребта.

Знакомство обучающейся молодежи с национальным музеем, с его историей и экспонатами способствует формированию исторического сознания, развитию исторической памяти и воспитанию патриотизма, позволяя в полном объеме решить задачи формирования основ патриотической культуры [2; 3].

Патриотическая культура зарождается и развивается там, где есть символы и образы. В этой связи, исследователь Э.И. Хитарова, определяя значимость музея как ценность, пишет: «Если музейную ценность воспринимать как высшее духовное проявление, а

внешний облик предмета – как материализованную форму, то каждый музейный образ и музей в целом (как общественное явление) воспринимается как символ души культуры той или иной эпохи и народа» [4, с. 37–38].

Следовательно, можно утверждать, что национальный музей, как сокровищница культуры народа, закладывает в сознание обучающейся молодежи не только знания о своей истории и культуре, но и общую культуру личности.

Согласно разработкам исследователя Л.М. Шляhtiной, национальный музей рассматривается как дополнительное средство расширения знаний, полученных из книг, бережное отношение к национальному достоянию и национальным ценностям [5], что также является составляющей патриотической культуры. Именно бережное отношение к национальному достоянию сохранило и донесло до нашего времени музейные экспонаты, памятники архитектуры.

Ценнейшие произведения, которые хранит Национальный музей РЮО – это, не имеющая аналогов по своей полноте и системному описанию, коллекция эпохи ранней и средней бронзы из могильника в селении Тли. Коллекция, раскопанная, систематизированная, описанная и опубликованная археологом, выдающимся ученым – Багратом Теховым.

В музее хранятся произведения живописи, народного творчества, ювелирного искусства, музыкальные инструменты и др. Музей содержит отделы с экспонатами, отражающими древнюю историю и события новейшей истории, которые дают обучающейся молодежи ощущение сопричастности с историческими событиями, которые привели народ к свободе и независимости, к созданию нового государства на карте мира.

Вне всякого сомнения, национальный музей обеспечивает просветительское влияние на обучающуюся молодежь, что, в свою очередь, стимулирует ее к активной исследовательской и творческой деятельности. В национальных музеях содержатся эталоны нравственного идеала народа, отраженные в произведениях искусства.

Такая нацеленность музейных экспозиций способствует формированию всесторонне развитой личности, которая способна не только воспринимать прекрасное, но и творить его.

Под руководством опытных педагогов в музее, во время проведения экскурсий, происходит понимание национальной идеологии, формируются ценностные ориентации и убеждения обучающейся молодежи на основе духовного, эстетического и нравственного опыта предков.

Исходя из выше изложенного, мы делаем вывод о том, что национальный музей является моделью национальной истории, в которой, как в зеркале, отображается сжатая во времени и пространстве эволюция национальной идеи, национальной культуры, экономики, политики. Как средоточие материализованных форм символов души народа, отраженных в произведениях искусства, национальный музей является институтом формирования патриотической культуры обучающейся молодежи.

### **Литература:**

1. Гулыга А В. Искусство истории / А.В. Гулыга. – М. : Современник, 1980. – 228 с.
2. Нуттунен Е.А. Музей в системе формирования исторической культуры / Е.А. Нуттунен // Человек и образование. – М., 2011. – № 3. – С. 40–44.
3. Рыжова Н.И. Творческое наследие академика Д.С. Лихачева как основа духовно-нравственного развития современных школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10379> (Дата обращения: 12.04.2021).
4. Хитарова Э.И. Концепция музея в прикладной культурологии / Э.И. Хитарова // Музеи России : Поиски, исследования, опыт работы : сб. науч. трудов. – СПб, 2008. – С. 37–38.

5. Шляхтина Л.М. Современная методология реализации образовательной функции музея / Л.М. Шляхтина // Важский край : источниковедение, история, культура : исслед. и материалы. – Вельск, 2004. – Вып. 2. – С. 126 – 135.

УДК 37.091.398 : 316.77

**Великохатская Елена Васильевна,**  
преподаватель кафедры  
профессионального мастерства,  
дизайна имиджа и стиля  
ФМХО имени Джульетты Якубович  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
lenavel96@gmail.com

### **КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Законом Луганской Народной Республики «Об образовании» №128-П от 30.09.2016 года введено понятие «дополнительное образование» [2]. Дополнительное образование (ДО) – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования.

Сегодня перед учреждениями дополнительного образования стоят особо сложные задачи, направленные на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Дополнительное образование представляет собой гибкую и эффективную форму образования, которая позволяет реализовать идеи непрерывного образования, «пожизненного образования».

Профессиональный стандарт возлагает на преподавателей дополнительного образования работу по организации и проведению исследований рынка услуг сферы дополнительного образования, а также требует обеспечить развитие социального партнерства и продвижения оказываемых услуг. Иными словами, профессиональная деятельность выходит за рамки сугубо преподавательской. Современный педагог дополнительного образования должен не только отлично знать свой предмет и организовать его методическое обеспечение, уметь преподавать его учащимся лицам и организовать их работу, но и отслеживать все новые веяния и существующие тенденции в своей предметной области, уметь рекламировать себя и свой предмет, привлекать новых учеников и т.д.

Вне зависимости от предметной области деятельности, любой педагог дополнительного образования, помимо знаний и профессионально важных качеств, должен обладать рядом профессиональных и общих компетенций. Естественно, в качестве основных компетенций можно отметить четкое понимание сути и общественной значимости своей профессиональной деятельности, проявление к ней устойчивого и искреннего интереса, самостоятельность в формулировке задач личностного и профессионального развития, осознанность необходимости регулярного повышения своей квалификации и самообразования, знание основ психологии и педагогики. Важной компетенцией является способность выполнять профессиональную деятельность в условиях постоянного обновления ее содержания и целей, смены технологий на более современные, работать в

нестандартных ситуациях и оценивать риски, а также использовать все доступные педагогические средства для совершенствования своей профессиональной деятельности.

Одновременно, необходимым является развитие потенциала педагога в учреждении дополнительного образования посредством повышения эффективности учебного процесса, который бы стимулировал индивида и предоставлял ему возможность формирования навыков и ценностей, получения знаний. Кроме того, педагогу в учреждении дополнительного образования необходимо использование подхода *life-long learning* (обучение на протяжении жизни) с пониманием того, что будет с удовольствием, уверенностью и креативностью применяться в профессиональной деятельности [3].

В этом аспекте, профессиональная подготовка педагога дополнительного образования детей и взрослых становится все более актуальной. Особую роль приобретает формирование коммуникативной культуры у студентов, будущих специалистов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование, профиль «Дополнительное образование детей и взрослых».

Понятие «культура» – многокомпонентное и охватывает все сферы человеческой жизни: культура мышления, общения, труда, отношений, научная культура, моральная, эстетическая и тому подобное. Культура играет огромную роль в формировании целостной личности. Под ее влиянием индивид приобретает знание, умение и навыки, моральные принципы, эстетические вкусы, мировоззрение.

Культура также является процессом творческой деятельности человека, направленной на познание окружающего мира и самого человека в этом мире, на получение объективной и достоверной информации о мире, где главную роль играет наука и искусство. Она призвана помочь человеку не только познать мир и самого себя, но и определить свое место в мире, мировоззренческие установки. Также культуру можно определить, как совокупность достигнутых человеком в процессе освоения мира материальных и духовных ценностей, а также соответствующих ценностных ориентаций человека в мире. Создавая необходимые для ориентации человека в мире нормы поведения и оценки, культура обеспечивает регулирование социальных отношений людей [1, с.66].

На современном этапе развития общества качество общественной жизни человека в большой степени зависит от характера ее общения с другими людьми. Эффективное, качественное общение равняется производным социальным и межличностным отношениям, а некачественное общение образует трудности в процессе вхождения в социум.

Особенное значение приобретает культура межличностного общения педагога дополнительного образования детей и взрослых, потому что, в процессе деятельности он общается со многими людьми, которые очень отличаются по своим индивидуальным свойствам, темпераменту, характеру, возрасту. Следовательно, педагог дополнительного образования – это не только специалист в своей сфере, но и психолог, диагност, эстетически образованная личность, специалист высокой профессиональной культуры.

Для обеспечения высокого уровня преподавания, эффективного общения с обучающимися, педагог должен обязательно владеть профессиональными знаниями, коммуникативными умениями, которые предусматривают обладание эстетическим образованием, культурой межличностного общения, художественной культурой.

Результаты наблюдений за учебно-воспитательным процессом в учебных заведениях, общения с опытными педагогами и теми, которые начинают свою профессиональную деятельность, обнаружили, что проблема сформированности коммуникативной культуры и художественно-эстетического образования у молодых специалистов сегодня, без сомнения, – одна из самых актуальных для заведений образования. Молодые педагоги владеют новыми технологиями в работе, но найти общий язык с коллективом и учащимися они не в состоянии. Более того, имея знание, этот специалист не знает, как их применить в

непосредственной практической деятельности. Эти проблемы обуславливаются низким уровнем его эстетической и коммуникативной культуры.

Исследователи по вопросам коммуникативной культуры личности отмечают то, что если сферой вашей деятельности являются люди, то, невзирая на специфику профессии всегда надо обращать внимание на правила и нормы поведения, на обязанности по отношению к партнеру, к коллегам и уметь владеть собой, быть терпеливым, внимательно слушать, а также иметь надлежащий внешний вид, владеть эстетической и коммуникативной культурой.

Коммуникативная культура преподавателя рассматривается как компонент педагогической культуры, как личностный компонент профессионального мастерства, как условие успешности педагогического процесса и комфортности педагога в его профессиональной деятельности.

Одним из ведущих компонентов профессиональной деятельности будущего педагога дополнительного образования можно назвать коммуникативную культуру, которая допускает уважительное отношение к партнеру в общении, доброжелательность, умение выслушать и понять, легко вступить в контакт и поддержать его. От того, на каком уровне находится коммуникативная культура будущих педагогов дополнительного образования, зависят результаты профессиональной деятельности, взаимоотношения с обучающимися, коллегами, психическое здоровье.

Исследованием разных аспектов проблемы формирования коммуникативной культуры личности занимаются ученые разных областей науки (философии, психологии, педагогики, культурологии и этики, социологии и социальной антропологии и др.).

Общение, процессы коммуникации исследовали ведущие философы: Н. Аминов, М. Бахтин, В. Библер. Значимый вклад в разработку проблемы теории коммуникации внес Г. Почепцов.

Анализируя имеющиеся подходы к профессиональной подготовке будущих педагогов дополнительного образования, можно выделить как отдельное направление их подготовки к профессиональной коммуникативной деятельности, которая рассматривается учеными под разным углом зрения: как компонент речевой культуры (В. Иванишин, Я. Радевич-Винницкий, Г. Сагач), коммуникативной компетентности (Л. Орбан-Лембрик, С. Терещук); как основа профессионального взаимодействия, установления профессиональных отношений (Г. Балл, Я. Коломинский, Л. Кондрашова, Г. Микитюк и др.).

Основой коммуникативной культуры педагога дополнительного образования является партнерство и сотрудничество, которые основываются на моральных и гуманистических принципах в профессиональном общении. На занятиях в ходе учебного процесса преподаватель и студент вступают в коммуникацию. Преподаватель передает сообщение в виде учебной информации, поэтому он является коммуникатором, а студент является адресатом, так как он принимает это сообщение. Педагоги указывают, что для эффективной работы преподаватель-коммуникатор должен иметь следующие личные качества: лабильность, аутентичность, профессионализм, коммуникабельность, риторичность, суггестивность, ассертивность, эмпатийность, толерантность, рефлексивность.

Высшим уровнем развития коммуникативной культуры будущего педагога дополнительного образования детей и взрослых является развитие моральной коммуникативной культуры.

Таким образом, важным педагогическим условием формирования коммуникативной культуры будущих педагогов дополнительного образования является наличие высокого уровня общей профессиональной и коммуникативной культуры, в основу формирования которой положена личностно-ориентированная направленность организации процесса учебной деятельности с использованием технологий активного обучения с элементами коммуникативного тренинга.

### Литература

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 3-х т. Под редакцией: А.И. Пискунова М: Издательство «Педагогика», 1982. - Т.1. – 320 с.
2. ЛНР Закон об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/> (Дата обращения 07.03.2021).

УДК 378

*Галюта Игорь Викторович,  
аспирант 2 года обучения  
направления подготовки 44.06.01  
Образование и педагогические науки  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
galyuta\_igor@mail.ru*

*Пономарева Елена Николаевна,  
доцент кафедры профессионального мастерства,  
дизайна имиджа и стиля ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
selena.art.23@mail.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Формирование культуры использования средств массовой коммуникации (СМК) играет все большую роль в формировании мировоззренческой позиции современного человека. Реорганизация его общественно-экономической деятельности предъявляет определенные требования к образованию и воспитанию формирующейся личности. Одним из факторов формирования полноценного члена современного общества, это умение получать, анализировать, оценивать, грамотно использовать и излагать (отправлять) информацию для реализации определенных целей и задач. Но в последнее время наблюдается значительный разрыв между развитием средств и технологий массовой коммуникации и культурой их использования.

Анализируя состояние информационного контента, который выкладывается в различных средствах массовой информации можно сделать вывод: применение средств массовой информации, в том числе и коммуникационных системах на базе сетевых технологий, различных мобильных телефонных сетей нередко используется опрострачиво, нетактично, с применением нелитературной лексики, а иногда и для антиобщественных действий, контента преступного содержания. Исходя из этого, перед педагогическими работниками возникает сложная задача: формирование коммуникативной культуры при использовании СМК.

Целью этой статьи является рассмотрение понятия «коммуникация» в современном контексте и его реализация в современных средствах массовой коммуникации, определить место современных СМК в обществе и учебно-воспитательном процессе, в частности.

Необходимо отметить: до сих пор понимание понятия «коммуникация» не является однозначным. Очень часто оно отождествляется с понятием «общение». В энциклопедических изданиях эти понятия имеют следующую трактовку:

1. Толковый словарь русского языка определяет это понятие следующим образом: «коммуникация – обобщение, общение. Речь как средство коммуникации. Средства массовой коммуникации (печать, радио, кино, телевидение) [5].

2. «Большая советская энциклопедия» определяет это понятие следующим образом [2]: «Коммуникация» общение. Обычно коммуникация определяется как «передача информации» от человека к человеку... Понятие «общение» отдельно не рассматривается.

3. «Философский энциклопедический словарь» [7]: «коммуникация» (от. лат. communicato – сообщение, передача), общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д.; передача того или иного содержания от одного сознания (коллективного или индивидуального) к другому по средствам знаков, зафиксированных на материальных носителях; «общение», процесс взаимосвязи и взаимодействия обществ, субъектов (классов, групп, личностей), в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности.

Теоретик «публик рилейшнз» Люсьен Матра указывал на то, что следует рассматривать коммуникацию как информационное сообщение, на которое формируется соответствующая реакция различного типа.

Таким образом, процесс коммуникации – это процесс взаимодействия людей на основе обмена информацией между организацией и обществом, между властью и обществом, бизнесом и обществом, культурой и обществом.

Еще более сложный вид коммуникации – массовая. Массовая коммуникация – это систематическое распространение сообщений среди численно больших рассредоточений аудиторий с целью воздействия на оценки, мнения и поведения людей [3, с. 30]. Никлас Луман рассматривает понятие коммуникации как «некое исторически-конкретное протекающее, зависимое от контекста событие», «специфическую операцию, характеризующую исключительно социальные системы, в ходе которой происходит перераспределение знания и незнания». [4, с. 113–114]. Т.Н. Родюкова при анализе работ Бакстера, Стилариса, Вангелисти выделяет три основные интерпретации понятия «коммуникация»:

- 1) коммуникация – это структура, основанная на средствах связи материального и духовного мира;
- 2) коммуникация – это общение с целью передачи информации;
- 3) коммуникация – это передача и обмен информацией с целью оказания воздействия на общество и его элементы.

Также, в зависимости от количества коммуникантов, Т.Н. Родюкова выделяет интраперсональную, межличностную, групповую и массовую. [6, с. 6–7]. Исходя из выше сказанного, то между воспитательной средой и подрастающим поколением, коммуникация осуществляется по средствам всех форм разного характера.

Современные СМК имеют достаточно большое разнообразие средств для производства, передачи и воспроизведения информации, приобретая различные формы. Интенсивное развитие коммуникационной активности подрастающего поколения в различных системах и средствах коммуникации (в том числе и глобальной сети Internet), становление информационного общества, изменения в понимании культуры и ее глобализация (расширение в территориальной плоскости), расширения доступа к информационным потокам и слабый контроль над содержанием контента и другие факторы, оказывают значительное воздействие на культурные и коммуникативные потребности аудитории. Согласно исследования Г.И. Андреевой, современная коммуникативная культура находится на достаточно низком уровне, особенно у подрастающего поколения в следствии обширного, бесконтрольного доступа к информационной среде [1, с. 42–49]. Это ставит перед педагогической наукой важные задачи по изучению и выработке соответствующих рекомендаций по формированию и развитию навыков работы будущих учителей в информационном пространстве средствами массовой коммуникации, в том числе на базе сетевых технологий, для практического использования с целью воздействия на

формирование как нравственно-эстетических норм, так и уровня образования подрастающего поколения. Где владение навыками работы с новыми видами информационных потоков различного формата требует от пользователя или участника учебно-воспитательного процесса развитой информационно-коммуникативной культуры и необходимой компетенции.

Основная задача современного педагога – подготовка подрастающего поколения к выбору своего жизненного пути, умению жить в современном информационном пространстве.

Процесс социализации подрастающего поколения, формирование информационно-коммуникативной культуры и нравственно-эстетических норм в целом, в процессе воздействия по средствам восприятия социокультурного опыта, в том числе и исходящих от педагогических работников (учителей и преподавателей) образовательных учреждений, различного уровня аккредитации и профиля, по средствам различного воздействия – это важный фактор развития человека как члена гражданского общества, т.к. становление личности подрастающего поколения находится не только в зависимости от эффективности реализации воспитательной-образовательной программы в системе среднего и высшего образования но и результатом социального взаимодействия.

На данный момент система коммуникаций в современном обществе имеет бурное развитие, в виде информационных и коммуникативных технологий, формируя новые каналы и средства массовой коммуникации, которые проникают во все сферы человеческого существования, в т.ч., и образовательную среду, занимая существенные позиции (особенно в дистанционной форме), вытесняя классические формы коммуникации.

Глобальные сети и современные технологии создали новый мир коммуникационной среды, по средствам которой возможен быстрый доступ к информационным потокам, независимо от местонахождения (блоги, чаты, e-mail или другие сервисы, предоставляющие доступ к информационным потокам различного формата). Этот процесс приводит к вытеснению из информационного пространства более традиционных источников информации, что меняет характер коммуникаций и их ценностный смысл определяется не только содержанием, но и средствами и технологиями передачи, обработки и представления информации.

В следствии, повсеместного распространения доступа к глобальным коммуникационным сетям и более стремительного развития технических возможностей коммуникационных систем, распространения многофункциональных мобильных устройств с функциями фотосъёмки, аудио- и видео-регистрации (фиксации), объем распространения медийной информации идет в экспоненциальной прогрессии. Под влиянием современных СМК происходит формирование нового типа информационно-коммуникативной культуры. Значительный процент информационного потока, которой содержит фото-, видео-, аудио-сопровождение, а характер современных коммуникаций смещается в сторону комплексного информационного потока и приобретает мультимедийный характер.

Различные социальные сети (такие как Facebook, Instagram, MySpace, Mixi, ВКонтакте, Одноклассники, Мой Мир и др.), медиа сервисы (YouTube, RuTube, TikTok, Zoom и др.) на сегодняшний день стали наиболее популярными источниками информационного потока в среде массовой коммуникации и обмена информацией, что определяет необходимость изучения их не только в культурологической, но и педагогической сфере деятельности. Среди наиболее технологичных и комплексных источников сервисов массовой коммуникации нужно отметить социальные сети, которые объединяют людей, и могут быть как тематического или специализированного плана (LinkedIn – деловая профессиональная сеть, Classmates – социальная сеть для студентов и школьников), а также, общего характера. Социальные сети в своей базе имеют ряд интерактивных функций, позволяющих в режиме реального времени получать информацию

об участниках в разных сферах их активности в сети, а новые алгоритмы могут дополнять эту информацию самостоятельно, путем анализа информации из разных источников. Пользователи этих площадок способны к самостоятельному наполнению информационного пространства, что и является фактором их популярности и развития. Где каналы коммуникации, представленные на базе описанных выше платформ, могут представлять, как монологи, так и диалоги, или преобразовываться в новые структурные формы мультимедийных полилогов, где процесс коммуникации происходит по средствам использования мультимедийных и инфокоммуникационных технических возможностей, позволяя оказывать более существенное воздействие на потребителя информации.

Эволюция в системе передачи информации активно меняют как само общество в целом, так и отдельно взятого индивида, как составной части общества. Подобные изменения проникают во все сферы жизнедеятельности человека. Современные СМК получили большое распространение в молодежной среде, а отсутствие теоретической и методической базы практического анализа и использования СМК может негативно отразиться как на уровне культуры коммуникации в целом, так и культуры мультимедийной коммуникации в частности. Информационный контент современных СМК непосредственно затрагивает учебно-воспитательную сферу с разных сторон, от части вызванный реформированием системы образования и ее современного состояния.

На основании вышесказанного можно сделать вывод: педагог должен иметь достаточный уровень компетентности и культуры использования средств массовой коммуникации, для подготовки подрастающего поколения к ответственному вхождению в социум, формируя личность с высокой коммуникативной культурой; необходимость мониторинга и исследования коммуникативной культуры обусловлена необходимостью в адаптации процесса обучения современным требованиям развития технических средств и технологий коммуникации для формирования полноценного члена общества.

### Литература:

1. Андреева Г.И. Современная коммуникация и культура общения в образовательном процессе (из опыта практической работы) / Г.И. Андреева // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – СПб., 2010 – С. 42–49.
2. Большая советская энциклопедия. Т. 16, 3-е изд.-е. / Глав. ред. А.М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1971. – 967 с.
3. Макаревич Э.Ф. Культура массовых коммуникаций / Э.Ф. Макаревич, О.И. Карпухин // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №3. – С. 30–40.
4. Назарчук А.В. Теория коммуникации в современной философии /А.В. Назарчук. – М. : Прогресс-Традиция, 2009. – 336 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений /С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд. дополненное. – М. : ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
6. Родюкова Т.Н. Специфика использования средств массовой коммуникации в современном информационном пространстве общества / Т.Н. Родюкова // Актуальные вопросы современной науки. – 2015. – С. 6–15.
7. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. : Л.Ф. Ильчев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 808.5

*Гончаренко Светлана Борисовна,  
старший преподаватель кафедры  
музыкального педагогического образования  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,  
SB-LINGV@list.ru*

## **СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ КОММУНИКАТИВНО НАПРАВЛЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

*Признак хорошего образования – говорить о самых высоких  
предметах самыми простыми словами  
Ральф Уолдо Эмерсон*

Высшее образование предполагает создание условий для реализации всех творческих возможностей личности, ориентирует на обретение каждым обучающимся многообразной эстетической, в том числе речевой культуры. Хороший уровень речевой подготовки первокурсника свидетельствует о качестве школьного образования, о мотивации к дальнейшему образованию, о наличии фундамента для совершенствования речевых навыков.

Коммуникативно-речевая компетентность специалиста – неотъемлемая часть оценки его профессионального мастерства. В процессе вузовской подготовки особое внимание следует уделять формированию и совершенствованию у будущих специалистов профессионально – коммуникативных знаний и умений (компетенций), предусматривающих понимание основ речевого взаимодействия, включающего владение искусством точно и правильно выражать мысли, способность отбирать нужную информацию из всего разнообразия языковых средств [6].

В настоящее время наблюдается активный процесс либерализации русской речи. Соблюдение языковых норм в различных сферах деятельности становится менее обязательным. В литературном языке изменилась мера допустимости. Это вызывает беспокойство не только у филологов, так как грамотность – это важнейшее звено общей языковой культуры, составной компонент профессиональной подготовки специалиста. В связи с этим, педагогам необходимо не только использовать все возможные методы и средства для формирования языкового сознания обучающихся, но и обозначить основные направления совершенствования и самосовершенствования языковой личности в профессиональном обучении.

Перспективой качественной речевой подготовки обучающегося является смелое беспрепятственное профессиональное общение, представляющее собой речевую интерактивность специалиста с коллегами, другими специалистами и потребителями услуг организации в ходе осуществления профессиональной деятельности. От культуры общения зависит, порой, не только репутация самого коммуниканта, но и репутация организации, в которой он начинает свой трудовой стаж. «Недоформированность» языковой личности может негативно влиять на профессиональную эффективность. Культура общения составляет ведущую часть профессиональной культуры для профессий, в которых речь является основным орудием труда: юрист, преподаватель, журналист и другие [2].

Культура профессиональной речи включает: владение терминологией данной специальности; умение строить выступление на профессиональную тему; умение организовать профессиональный диалог и управлять им; умение общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности [1, с. 44].

Следовательно, признаками коммуникативно-речевой компетентности специалиста являются соблюдение норм русского литературного языка, умение порождать грамотно организованную речь, способность правильно оценить высказывание на предмет его продуктивности и спрогнозировать воздействие данного высказывания на собеседника, создав при этом благоприятную для общения атмосферу; умение коммуницировать с людьми разного психологического типа и уровня образования.

Между тем, уровень коммуникативно направленных речевых знаний и умений многих студентов явно недостаточен. Коммуникативные огрехи обучаемых могут в дальнейшем оказать негативное влияние на процесс профессиональной коммуникации. Стоит отметить, что не все первокурсники умеют перерабатывать письменную информацию, адаптировать ее для дальнейшего использования, создавая вторичные тексты (тезисы, конспекты, реферат). Отмечаются коммуникативные проблемы и при работе над устным монологическим высказыванием: обучающиеся не умеют структурировать высказывания; допускают орфоэпические, синтаксические и орфографические ошибки; часто не владеют навыками коммуникативного сотрудничества с аудиторией [4, с. 423].

Использование в образовательном процессе ситуативных упражнений, коммуникативно-ситуативных задач, ролевых игр позволяет закрепить у обучаемых коммуникативные знания и умения.

Повышение речевой культуры студентов – одна из важнейших, актуальных задач, стоящих перед преподавателем. Огромное значение имеет работа над правильностью речи, ее соответствием языковым нормам. Несомненно, организация целенаправленной планомерной и эффективной работы по привитию обучающимся необходимых речевых навыков можно только при том условии, если преподавателю известны основные речевые нарушения, свойственные студентам, так как однотипные нарушения повторяются систематически, в зависимости от уровня сформированности речевой культуры обучающегося.

Педагог – профессия повышенной речевой ответственности. Для педагога высокий уровень культуры речи особенно важен, поскольку он всегда должен представлять собой такую личность, которая интересна ученикам, у которой есть чему учиться. Следует помнить, что обучающиеся воспринимают и перенимают у педагога не только знания, но и его отношение к миру, способы действий, вплоть до конкретных речевых оборотов и «любимых» словечек.

Речевые огрехи педагогов – явление не столь редкое и не столь безобидное, как кажется на первый взгляд. Произносительные, грамматические и стилистические погрешности в языке учителей школ и преподавателей ВУЗа воспринимаются как норма и автоматически переносятся в речевые навыки обучаемых.

Вряд ли стоит ждать от учащегося устойчивого соблюдения норм ударения в словах: по средам, на стенах, обеспéчение, собрались, срéдства, если он по-прежнему будет слышать от своих педагогов варианты с нарушением норм литературного языка. Целью преподавателя должно являться совершенствование собственной риторической компетентности, установка диалогового стиля коммуникации с обучающимися [3, с. 226].

Повышение уровня речевой культуры невозможно без совершенствования знаний в области орфоэпии, морфологии, орфографии, без развития потенциала речевой деятельности, без совершенствования речевого аппарата. Качествами современной, гармонично развитой языковой личности являются не только способность грамотно формулировать свои мысли и захватывающе выступать перед аудиторией, но и умение произносить планируемый текст, «не пережёвывая» его, не подменяя одни звуки другими. Искажённая таким образом речь производит далеко не самое благоприятное впечатление.

Умения владеть речью, способности свободно выражать мысли можно добиться с помощью несложных каждодневных (или просто регулярных) упражнений, дополняя их

чтением вслух произведений художественной литературы. Рекомендуется заучивание наизусть сначала небольших и несложных, а позже и более объёмных стихотворений, цитат, отрывков из известных прозаических произведений.

Необходимость совершенствования учебного процесса в соответствии с новыми тенденциями в науке и практике требует развития языковой личности, обладающей текстовой компетенцией, т.е. свободно оперирующей текстовыми действиями. Поэтому работа обучающегося, например, с текстом лекции под контролем преподавателя способствует формированию будущего устойчивого навыка выборочного качественного конспектирования. Этот навык является необходимым при создании самостоятельных письменных работ [7, с. 65].

Овладение любым учебным материалом происходит в процессе сознательной и активной деятельности обучающихся, поэтому задачей педагога является создание соответствующих этому условий, учитывающих психологические закономерности обучения [5, с. 71].

Одним из главных условий успешного формирования речевых умений является создание творческой, доброжелательной обстановки на занятиях. Девизом настоящего педагога должно стать положение: нет плохих учеников – каждого обучаемого можно научить, но для этого нужно обеспечить соответствующие условия.

Совершенствование речи неразрывно связано с процессом формирования качеств, характерных для высокообразованного специалиста. Богатейший литературный материал обеспечивает процесс воспитания правильной речи, развивает навыки речевого поведения в различных жизненных ситуациях, воспитывает художественный вкус, а также способствует творческому самовыражению. Необходимо регулярно тренировать и углублять свои речевые способности, контролировать соблюдение норм русского литературного языка.

### Литература:

1. Гойхман О.Я. Теория и практика обучения речевой коммуникации студентов-нефилологов сервисных специальностей : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Гойхман Оскар Яковлевич. – М., 2001. – 287 с.

2. Коренева А.В. Профессионально ориентированная речевая подготовка студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25941> (Дата обращения: 25.04.2021).

3. Никитина Е.Ю. Психолого-педагогические аспекты управления речевой культурой студентов высших учебных заведений / Е.Ю. Никитина, Л.Н. Смирнова // Гуманистические основы преподавания гуманитарных дисциплин в вузе: Материалы международной научно-практической конференции. – Челябинск : ТО Каменный цветок, 2003. – С. 224–229.

4. Никитина Е.Ю. Концепция управления речевой культурой студентов ВУЗов как важная составляющая моделирования их профессиональной коммуникации / Е.Ю. Никитина, Л.Н. Смирнова // Языки профессиональной коммуникации : Матер. междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2003. – С. 421–424.

5. Овсянникова О.А. Психолого-педагогические концептуальные основы формирования «языковой личности» студентов вуза / О.А. Овсянникова // Право и образование. – 2013. – № 11. – С. 69–83.

6. Овсянникова О.А. Формирование «языковой личности» специалистов с использованием компетентностного подхода : монография [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/contents.asp?id> (Дата обращения: 24.04.2021).

7. Смирнова Л.Н. Функция контроля в повышении речевой культуры будущих специалистов / Л.Н. Смирнова // Вестник науки Костанайской социальной академии. – Костанай : Издательство КСА, 2003. – №4. – С.64–65.

УДК 378.016

*Горбулич Галина Валентиновна,  
доцент кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
galina-gorbulich@yandex.ru*

## **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Ключевой проблемой сложного процесса формирования личности является становление ее органических качеств, пробуждение стремления к самосозданию и самосовершенствованию. Философы отмечают, что духовную зрелость, как и убеждения, нельзя позаимствовать, так как они представляют собой пережитое и осознанное достояние личности. Сознательная перестройка духовного содержания личности связана с возникновением «значимых переживаний», способных существенно повлиять на мотивы, стимулы, ценностные установки и доминанты поведения индивида [3, с. 233]. Такие «значимые переживания» личности доставляет общение с произведением искусства, художественная деятельность. Поэтому проблема формирования художественной культуры личности является одной из центральных в педагогике.

Различные аспекты проблемы художественной культуры личности исследовались В. Ивановым, М. Киященко, Л. Левчук, В. Мазепой, А. Молчановой, Н. Миропольской, Л. Хлебниковой, А. Комаровой, В. Коневым, Ю. Фохт-Бабушкиным, Е. Шудрей и др. Так, Н. Миропольская предлагает следующую характеристику художественной культуры личности, основывающуюся на понимании сущности художественной культуры. Ученая отмечает, что, будучи частью культуры, художественная культура обладает ее ведущими характеристиками (деятельностным, аксиологическим, мировоззренческим, личностным аспектами и др.) и всегда выступает носителем ценностей общества, его потребностей, мотиваций, «картины мира». Художественная культура личности – это специфическое качество динамической структуры, неповторимой уникальной индивидуальности, реализующей свое единство в поступке, который, в контексте сказанного выступает как осознание личностного смысла художественной ценности, содержащейся в произведении искусства, как нахождение школьниками своего слова сначала в искусстве, а затем и в окружающей жизни [5, с. 24]. Вживаясь в мир художественных образов, человек становится участником процесса поиска смысла своего существования, преображая мир и себя.

Художественная культура, считают ученые, актуализирует эстетические, искусствоведческие и культурологические знания, полученные в процессе общения с произведениями искусства, и развивает эмоциональную и интеллектуальную сферу личности, так как искусство всегда владеет «банком данных» относительно архетипов поведения реальности и культуры. Благодаря активности ценностных «поток» художественного произведения, искусство создает реальные возможности ценностного воспитательного воздействия. Поэтому, подчеркивает Н. Миропольская, художественная культура – это осознанное познание окружающего. Охватывая все сферы жизни общества, она выступает как развитая система эстетического сознания, переживаний, которые находят свое отражение в художественном творчестве [Там же].

Структура художественной культуры личности, по мнению В. Михалева, «по вертикали состоит из последовательно развивающихся художественных интересов, соответственно возрастным особенностям, а по горизонтали – из системы видов, которым на данном этапе человек отдает предпочтение» [3, с. 198].

Анализ философской и психолого-педагогической литературы дает основание для выявления основных положений педагогической направленности процесса формирования художественной культуры школьников. Так, например, И. Зязюн к сегодняшним заданиям художественной культуры относит «духовное развитие личности, формирование и удовлетворение ее духовных потребностей, обогащение ее деятельности» и, в этом контексте, предлагает по-новому оценить вопрос социальной активности искусства [2, с. 16].

К проблемам формирования художественной культуры подрастающего поколения обращаются философы, которые в своих эстетико-воспитательных исследованиях всегда акцентируют внимание на необходимости вводить художественное образование в контекст преподавания гуманитарных дисциплин, разрабатывать комплекс дисциплин, который направлен на практическое изучение искусства школьниками [6, с. 43].

Детская психика, характеризующаяся особой чувствительностью, предрасположена к использованию методов художественно-педагогического влияния, основанных на эмоциональном переживании. Так, М. Ярошевский считает, что труды Б. Теплова об эмоциональном переживании создали новый образ человека. «Переживание выступало как главная категория психологического учения о личности» и, исследуя этот феномен, ученый шел «не от субъекта, а от объекта, в качестве которого выбрана не физическая вещь, а эстетическая ценность (произведение искусства). И шел он не от личности, психологическими качествами которой надеялись пояснить происхождение продукта культуры, а от надындивидуальной ценности до самого широкого круга различий между индивидами, которые ее воспринимают и переживают» [7, с. 64–65].

Среди педагогических исследований проблемы художественной культуры школьников необходимо назвать работы Л. Ващенко, Н. Волошиной, Е. Квятковского, Б. Неменского, Л. Предтеченской, О. Рудницкой, В. Сухомлинского, О. Щолоковой и др. В истории педагогики существует интересный опыт Вольной Вальдорфской школы, основатель которой Р. Штейнер уделял большое значение вопросу формирования художественной культуры детей средствами искусства слова. Он утверждал, что «...для развития языкового элемента очень важно донести до человека художественное. Так как все языки исходят из непосредственно пережитого..., в звуке можно услышать еще и то значение слов, которое включает в себя уже пережитое, или то, что может быть пережитым» [Цит. по: 5, с. 42]. Педагог искал возможности для введения ребенка в художественные аспекты языка. Например, относительно учеников начальных классов учителя вальдорфской школы считали, что «приподнятое настроение спускается на детей благодаря стихам и кратким высказываниям, которые проговариваются всем классом... Они создают у детей состояние внутренней готовности к обучению» [Цит. по: 5, с. 42]. Р. Штейнер был уверен, что необходимо знакомить детей с тонкостями языка не поспешно, а ступенька за ступенькой. Тогда язык может их захватить целиком и у учеников навсегда сохраниться воспитанное чувство того, что они пребывали где-то высоко, где их оживила и преобразовала значимая и окрыляющая сила слова.

Художественная культура школьников, считает Н. Миропольская, должна формироваться на основе логики, ориентирующейся на поиск, развитие и реализацию духовных и духовно-практических способностей детей. Большая роль в этом процессе принадлежит искусству слова, которое ребенок должен почувствовать и пережить как феномен искусства, благодаря чему сформированная индивидуальная художественная культура может перерасти в многомерный простор «бытия субъекта как поступка» [5, с. 43].

Общение с художественным миром произведения искусства предполагает, как предусловие, проникновение в этот мир через его форму – звуковую, зрительную, словесную и др. Результатом этого сложного процесса является эстетическое переживание, поэтому художественное общение можно обозначить как свободное и активное сопереживание и соразмышление слушателя, направляемое автором (писателем, поэтом, композитором и др.).

Учеными (И. Беляева, Г. Дадамян, Д. Дондурей, А. Костюк, Л. Невлер и др.) выделяется три типа художественного восприятия: художественный, обыденный и квазихудожественный. Перечисленные типы восприятия разнятся между собой в методах приобретения знаний, объеме знаний и степени интимно-индивидуального сопереживания и понимания ценности искусства.

Активность художественного восприятия, как основа художественного общения, предполагает, во-первых, способность к воссозданию закодированных в художественном тексте образов, во-вторых, установление духовного общения с этими образами. Это придает коммуникативной системе «автор – художественное произведение – слушатель (зритель, читатель)» диалогический характер, так как, отмечает М. Каган, художественная информация не объявляется, а рождается в процессе общения художника и слушателя, читателя, зрителя, она является плодом их совместной активности» [4, с. 241]. Такая трактовка сущности художественного восприятия изменяет и трактовку художественной деятельности, в частности, художественного восприятия.

Анализируя, например, музыку как средство художественного восприятия, В. Медушевский отмечает, что ощущение музыки, лежащее в основе общения, не может быть охарактеризовано лишь как слухо-акустический процесс. Оперирование звучанием преобразуется в собственно музыкальную деятельность лишь при условии раскрытия интонационно-художественной основы музыки [1, с. 116]. Музыковеды также подчеркивают, что отношение личности к музыке, коммуникативная позиция слушателя, занимаемая им в процессе восприятия как формы художественного общения, детерминирует качественно своеобразный способ организации и регуляции этой деятельности [Там же, с. 67]. Очевидно, что одним из педагогических условий формирования художественной культуры школьников может быть подготовка слушательской коммуникативной позиции, детерминирующей процесс восприятия как формы художественного общения.

Эстетическое отношение к различным видам искусства зависит также от восприимчивости личности к определенному виду искусства как миру специфических художественно-эстетических смыслов и значений, поэтому требует понимания условного художественного языка и слуховой, зрительной либо словесной дифференциации художественной ткани, переживания эмоциональных значений в процессе актуализации собственного жизненного, культурного опыта слушателя.

Таким образом, процесс формирования художественной культуры школьников должен осуществляться на основе развития и реализации их духовно-практических способностей. Поэтому различные формы работы по художественному развитию школьников должны быть направлены, прежде всего, на чувствование и переживание художественных образов различных видов искусства, а также понимание средств художественной выразительности, что позволит полноценно осуществлять художественное общение с миром искусства.

### Литература:

1. Восприятие музыки : сб. статей / Ред.-сост. В.М. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
2. Зязюн І.А. Виховання естетичної культури школярів / [І.А. Зязюн, Н.Є. Миропольська, Л.О. Хлебнікова та ін.]. – К. : ІЗМН, 1998. – 156 с.
3. Искусство в мире духовной культуры / [Е.П. Шудря, В.И. Шинкарук, Л.И. Новикова и др. ; отв. ред. Е.П. Шудря]. – К. : Наукова думка, 1985. – 239 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность : опыт системного анализа / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
5. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика / Н.Є. Миропольська – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.

6. Художественная культура и эстетическое развитие личности / [В.И. Мазепа, В.П. Михалев и др. ; отв. ред. В.И. Мазепа] ; АН УССР Ин-т философии. – К. : Наукова думка, 1989. – 295 с.

7. Ярошевский М.Г. Идеи Б.М. Теплова о переживании / М.Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – М., 1997. – № 4. – С. 63–75.

УДК 37. 091. 12: 005. 745

*Джиоева Сюзанна Сергеевна,  
старший преподаватель кафедры английского языка  
Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова,  
Республика Южная Осетия – Государство Алания, г. Цхинвал  
jioevasyuzanna@yandex.ru*

### **ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Новое время требует новаторских подходов к системе образования, к четкому структурированию процесса обучения на всех этапах, к выработке новых стандартов обучения и преподавания.

В Российской Федерации следование Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) как совокупности требований, носящих обязательный характер и обязательных при имплементации и осуществлении образовательных программ учебных учреждений всех уровней, имеющих государственную аккредитацию, является необходимым условием эффективного развития системы образования, поскольку федеральные государственные образовательные стандарты способствуют обеспечению единства образовательного и научного пространства РФ, а также служат преемственности базовых образовательных программ на всех уровнях обучения [7].

Каждый аспект образовательного стандарта включает в себя три разновидности требований, касающихся: 1) структуры и составляющих образовательных программ; 2) всех условий осуществления базовых программ, в том числе, и материально-технические, и кадровые; 3) результатов по степени освоения базовых образовательных программ.

Введение государственного образовательного стандарта, основанного на ФГОС РФ, требует многочисленных качественных изменений в системе высшей школы, что предполагает модернизацию уже существующей системы, в опоре на мировой опыт и процессы, происходящие в системе высшего образования РФ [7].

Учебные учреждения начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального и высшего образования Южной Осетии ориентированы на российскую образовательную систему. Министерство Образования и науки предписывает работать в соответствии с образовательными программами, утвержденными в РФ, настаивая на том, что невозможно не следовать российским образовательным стандартам, поскольку в Южной Осетии утверждена российская учебная программа [3].

Рассмотрим, какие инновационные подходы применяются в работе преподавательским составом факультета иностранных языков Юго-Осетинского государственного университета (ЮОГУ).

Обучение иностранным языкам – сфера, где наиболее очевидна значимость следования новым тенденциям в организации учебного процесса и его содержания.

Преподавательский состав факультета иностранных языков, в полной мере осознавая значимость имплементации элементов государственного образовательного стандарта, реализует инновационные подходы в своей работе.

В целях обеспечения повышения квалификации, преподаватели кафедр английского языка и иностранных языков, проходят курсы повышения квалификации тематически ориентированные на проблему реализации государственных образовательных стандартов (ГОС).

Курсы повышения позволяют преподавателям осознать необходимость изменений в системе высшей школы, разработать основные принципы и идеи своей профессиональной деятельности.

Изучение проблем прагмалингводидактики в аспекте лингвистической и лингвокультурологической глобализации; планирование учебного процесса; проблемы межкультурной коммуникации в практике преподавания иностранных языков; актуальные проблемы обучения языкам в поли- и мультикультурных регионах; процессы и основные тенденции интернационализации высшего образования, реализуемые через разработку и внедрение совместных международных проектов и программ, сетевых программ; разработка методических пособий; активная информатизация учебного процесса, внедрение компьютерных технологий – все это и многое другое, в полной мере отражает то многообразие видов деятельности, проводимой преподавателями факультета иностранных языков для реализации ГОС.

Обучение иностранному языку предполагает активное включение в работу технических средств, позволяющих воссоздать искусственную языковую среду в отсутствие естественной. Материально-техническая база факультета позволяет гибко и разнообразно использовать мультимедийные технические средства, в частности, лингафонный кабинет, что позволяет продуктивно проводить практические занятия в рамках курсов по практике устной и письменной речи.

Наличие лингафонного кабинета, дополнительных мультимедийных средств (проектор, мультимедийная доска) способствует возможности разнообразить методы проведения занятий, реализуя различные формы презентации материала.

Лингафонный кабинет – это специализированная аудитория, оснащенная проекционной, теле- и видеоаппаратурой, звукотехническими средствами [1].

Все перечисленные современные средства позволяют преподавателю добиваться основного предназначения лингафонного кабинета – это создание искусственной языковой среды, компенсирующей отсутствие естественной, что способствует полному погружению студентов, изучающих иностранные языки в аутентичный языковой материал. С помощью всей совокупности мультимедийных средств, учащиеся выполняют задания, связанные с восприятием на слух (Listening Comprehension), с работой над артикуляцией, интонацией и произношением.

Все лингафонные кабинеты можно подразделить на цифровые, программные и аппаратные.

Лингафонный кабинет факультета иностранных языков ЮОГУ оснащен цифроаналоговым кабинетом «Диалог-1». Технические возможности данной разновидности лингафонной лаборатории позволяют преподавателю вести контроль индивидуального выполнения задания студентами; корректировать ошибки; в режиме диалога вызывать необходимого участника и работать с одним учащимся или с двумя, без необходимости косвенно отвлекать остальных учащихся, которые выполняют в это время свои виды заданий [8].

Одним из наиболее эффективных видов работы является применение видеоматериалов, комбинируемых с аудиофайлами, которые, наряду с печатным текстом, могут быть информативны, иметь высокую образовательную и воспитательную ценность. Включение видеоряда и визуализация информации, носящей познавательно-занимательный характер, не могут не способствовать активизации внимания и включенности учащихся в

урок, поскольку они получают представление не только о вербальной, но и невербальной составляющей коммуникативной ситуации.

Интернет предоставляет возможность в большом объеме применять учебные материалы в виде различных учебных, художественных, документальных фильмов, образовательных программ, каналов на You-Tube.

Целью нашего исследования является подтверждение эффективности рационального использования аудиовидеоматериалов в практике преподавания английского языка в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи».

Рассмотрим варианты проведения практического занятия с применением мультимедийных средств и лингафонного кабинета.

Базовым учебником на факультете иностранных языков является «Курс практического английского языка». 1–5 курсы (сост. В.Д. Аракин), представляющий собой совокупность комплексных учебников для всех годов обучения. В ряду изучаемых на втором курсе тем, есть тема «Meals». Материал учебника представлен в данном разделе текстами, диалогами, упражнениями на закрепление активной лексики [2].

Дополнительный видеокурс позволяет преподавателю ввести аутентичный материал по данной теме, который призван помочь учащимся переключиться с инструктивного материала на живую, спонтанную речь носителей языка, предполагающую естественные трудности при восприятии ее на слух.

Просмотру видеоматериалов должна предшествовать предварительная подготовка. Как правило, основную сложность при восприятии аутентичного аудиовизуального материала представляет незнакомая лексика. Преподавателю следует подготовить печатные материалы, содержащие ключевые или частотные слова, используемые в аудиоматериале. В соответствии с представлениями методистов, учащиеся продуктивнее работают и лучше запоминают новую лексику в печатном виде, пусть и на электронных носителях [6]. Можно использовать возможности индивидуальных технических средств студентов, пересылая активную лексику на смартфоны, либо, предлагая им самим находить слова онлайн и сохранять их, делая скриншоты или копируя инструктивный материал.

Помимо этого, преподавателю предлагается подготовить фоновую информацию, тематически поддерживающую запланированный к просмотру видеоматериал. Например, предваряя просмотр одной из передач известного британского телеведущего, кулинара, ресторатора, блогера Джейми Оливера о том, как готовить Йоркширский пудинг, следует подготовить фоновую информацию о специфике английской кухни, о традиционных блюдах, наиболее известным из которых, является пудинг и многочисленные его разновидности [4].

Не следует забывать, что большой объем аудиовизуального материала может способствовать спаду результативности восприятия новой информации, снижению интеллектуальной и творческой активности. Таким образом, количество обращений к видеоряду должно быть регламентировано и контролироваться преподавателем.

На современном этапе развития общества, в условиях развития и утверждения системы ценностей, внедрения новых подходов к системе образования; югоосетинская система образования характеризуется внедрением элементов программ государственного образовательного стандарта на всех уровнях общего и профессионального образования.

Имплементация в работу современных мультимедийных средств и возможностей интернета, позволяет процессу обучения выйти на качественно новый уровень, где преподаватель и студенты строят свои отношения на принципах равноправного сотрудничества.

Просмотр аутентичных материалов позволяет учащимся ознакомиться с историей, культурой, традициями и обычаями страны изучаемого языка.

Активное использование лингафонного оборудования способствует решению сразу нескольких задач:

- 1) компенсации искусственной языковой средой отсутствия естественной среды;
- 2) актуализации базового дидактического принципа наглядности, стимулирующего мотивацию и интерес к изучению языка;
- 3) возможности полифункционально структурировать урок, применяя разные виды заданий для разных категорий учащихся;
- 4) развивать слух и способность к восприятию иноязычной речи на слух;
- 5) учитывать индивидуально-личностные и психофизические особенности студентов.

### Литература:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и методика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
2. Аракин В.Д. Практический курса английского языка : учебник / В.Д. Аракин. – М. : Владос, 2008. – 516 с.
3. В новом учебном году – на новый уровень образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://south-ossetia.info/v-novom-uchebnom-godu-na-novuj-uroven-obrazovaniya/> (Дата обращения 27.04.2021 г.).
4. Йоркширский пудинг. Рецепт Джейми Оливера [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://yandex.ru/video/preview?filmId=11867281921007981505&text> (Дата обращения 20.02.2021 г.).
5. Лингафонный кабинет – применение оборудования в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fgoskomplekt.ru/blog/lingafonnyu-kabinet/> (Дата обращения 22.02.2021 г.).
6. Мифтахова А.Н. Практика эффективного использования аудиовизуального курса в иноязычной аудитории [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-effektivnogo-ispolzovaniya-audiovizualnogo-kursa-v-inoazychnoy-auditorii/viewer> (Дата обращения 19.02.2021 г.).
7. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fgos.ru> (Дата обращения 23.04.2021 г.).
8. Формы работы в лингафонном кабинете на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://infourok.ru/statya-na-temu-formi-raboti-v-lingafonnom-kabinete-na-urokah-angliyskogo-yazika-1041007.html> (Дата обращения 25.03.2021 г.).

УДК 378.011.3 – 051 : 7.038.531

*Камынин Виталий Евгеньевич,  
преподаватель кафедры профессионального мастерства,  
дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
kamynintomorrow@yandex.ru*

### ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ МАСТЕРОВ БОДИ-АРТА

В современных социально-экономических условиях, в ситуации перехода на инновационный уровень развития страны к человеческим и трудовым ресурсам предъявляются высокие требования. Закономерно повышается интерес к профессиональному образованию, которое рассматривается как фактор экономического роста, социального и экономического благосостояния, конкурентоспособности страны.

Учреждения профессионального образования сегодня призваны готовить специалистов, способных в условиях информатизации общества и развития наукоемких технологий к дальнейшему профессиональному росту, профессиональной мобильности, постижению профессиональной компетентности [1, с. 7]. Поэтому особую актуальность представляют проблемы адаптации выпускников учреждений высшего профессионального образования к динамично изменяющимся требованиям рыночной экономики, вопросы формирования у студентов в процессе обучения ценностных ориентаций, профессиональных компетенций.

В «Стратегии модернизации содержания образования» сформулированы основные положения компетентного подхода в образовании. В документе подчеркивается, что понятие «компетентность» шире понятий «знания», «умения», «навыки»; оно включает в себя не только когнитивную и технологические составляющие, но также мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, которые реализуются в процессе выполнения профессиональной деятельности [2, с. 19]. Компетентный подход в образовании является попыткой эффективно соединить естественное желание личности интегрировать себя в созидательную деятельность общества и потребность общества использовать потенциал каждой личности для обеспечения своего экономического, политического и духовного развития.

Профессиональная компетентность – это качественная характеристика развития личности, подготовки студента как будущего профессионала; система профессионально целесообразного отношения к работе, обеспечивающая эффективное выполнение работником своих функциональных обязанностей; степень совершенства личностных качеств, овладения профессиональными знаниями и умениями. Компетентность позволяет человеку продуктивно действовать при выполнении трудовых операций, достигать высоких профессиональных результатов. Достижение профессиональной компетентности, основы которой закладываются в студенческом возрасте, происходит на протяжении всей активной профессиональной жизни [3, с. 12]. Профессиональная компетентность как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста отражает не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности [4, с. 17].

Формирование основ профессиональной компетентности у будущих мастеров боди-арта является главной составляющей совершенствования качества профессиональной подготовки специалистов художественно-эстетического профиля в соответствии с квалификационными требованиями к мастеру боди-арта.

Анализ научной литературы (В.А. Адольф, Ю.В. Варданян, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, С.Е. Шишова и др.) свидетельствует о том, что профессиональная компетентность мастера боди-арта представляет интегративно-личностное. А.К. Маркова считает, что каждое творчество в профессиональной деятельности может проявлять тот специалист, который:

- имеет склонность к выбранной профессии, сознательно мотивирован к труду;
- успешно решает типовые и нестандартные профессиональные задачи;
- достигает желаемых обществом, работодателями результатов в труде;
- использует новые технологии в профессиональной деятельности;
- стремится к достижению профессионального мастерства;
- социально и профессионально активен, стремится искать резервы разрешения проблем внутри профессии, гордится достижениями в профессиональной деятельности;
- предан выбранной профессии, поддерживает ее честь и достоинство;
- совершенствует профессионально важные личностные качества;
- обладает культурой профессионального самообразования;
- обогащает профессиональные достижения за счет личного творческого вклада [5, с. 21].

Рассмотрение творчества как свободы личности при подготовке будущих мастеров боди-арта ставит главной задачей формирование творческой личности. Для реализации творческого потенциала личности обучающегося в учебном заведении должны быть созданы необходимые условия формирования высокого уровня творческих способностей, что позволит будущим специалистам изобретать, совершать открытия. Поэтому формы работы, направленные на выполнение творческих заданий и позволяющие молодым людям усваивать сущность и смысл явлений, видеть в них соотношение частного и общего, рационального и оптимального, становятся актуальными для всех субъектов образовательного процесса.

Творческая индивидуальность специалиста художественного направления формируется в результате упорной работы над собой, умения проводить самодиагностику, определяя свои сильные и слабые стороны как личности и как профессионала. Творческой личности мастера боди-арта присущи особая увлеченность, понимание сверхзадачи своей деятельности. Творческий компонент профессиональной компетентности такого специалиста характеризуется также сформированностью профессиональных качеств: профессиональной интуиции, чутья, профессиональной находчивости, предвидения, профессионального интеллекта и мышления.

В ходе учебного процесса происходит осознание мастером своей индивидуальности, индивидуальности творческих людей. Каждый человек обязан знать и учитывать, что он уникален, что никогда прежде не было никого подобного ему, ибо, если бы это было не так, не было бы нужды в нем. Каждый отдельный человек – нечто новое в мире и призван осуществлять свою особенность [6, с. 23].

Учебный процесс в высших образовательных учреждениях традиционно был направлен в основном на развитие памяти обучающихся при овладении знаниями, и в меньшей степени – на развитие творческого мышления, в то время, как в профессиональной деятельности творческое мышление является приоритетным. Однако различные виды деятельности имеют свои специфические условия развития, поэтому для их осуществления необходимо освоение определенных знаний, умений и навыков, характерных для конкретного вида деятельности. Творческая деятельность не является исключением, но при этом обладает важной особенностью – универсальностью своих методик, которые применимы в любом виде профессиональной деятельности. Поэтому достижение успеха в профессиональной деятельности возможно не только за счет знаний, умений и навыков, присущих конкретному виду деятельности, но и благодаря умелому использованию в деятельности методологии творческого процесса, опирающегося на индивидуальные особенности обучающихся.

Реализация индивидуального подхода в процессе подготовки будущих мастеров боди-арта предполагает организацию выполнения индивидуальных творческих заданий с учетом личностных особенностей, интересов, склонностей и потребностей каждого обучающегося (стиля его мыслительной деятельности, жизненного и профессионального опыта, уровня развития умений и т. д.). При этом, у обучающихся развивается способность оценивать собственные возможности и планировать на этой основе определенный уровень достижения профессионального мастерства, рассматривая себя как субъекта деятельности. Творческие задания, предлагаемые студентам, по содержанию для всех одинаковые, т. к. направлены на развитие профессиональных умений и в конечном итоге – на формирование профессиональной компетентности, но форму выполнения и представления результата, заданий выбирает сам студент (в зависимости от своих интересов, желаний, способностей, отношения к профессиональной деятельности и ее особенностей). При таком индивидуальном подходе в обучении решается задача развития творческих способностей и активности в творческой деятельности.

В процессе выполнения творческих заданий студенты также овладевают процессами мыслительной деятельности. Это, несомненно, важно для организации творчества студентов,

направленного на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в области искусства боди-арта. При подготовке специалистов для театрального мастерства, кино-теле-индустрии учебный процесс обязательно должен носить творческий характер, т. к. будущему специалисту данной сферы необходимо продуктивное творческое мышление. Организация выполнения творческих заданий отражает взаимосвязь развития творчества с профессиональной деятельностью, что достигается за счет профессиональной направленности заданий: их выполнение развивает профессиональные умения, формирует систему знаний и профессиональных качеств личности будущего специалиста.

Творческому процессу свойственны следующие признаки: отсутствие жесткого алгоритма развития мысли, управление процессом генерирования нестандартных идей, влияние личности исследователя на ход творческого процесса, прерывность логического следования к новому и др. Творческая деятельность художника боди-арта, предполагает богатое творческое воображение, фантазию, профессиональную находчивость, интуитивное чутье, интеллектуальную смелость исследования. Творческое осмысление знаний, овладение методологией художественно-технического творчества позволяет обучающимся сознательно управлять процессом генерирования нестандартных эффективных идей. Акт творческого мышления имеет специфическую логику рассуждения, которая лежит в основе поисковой умственной деятельности специалиста профессионала. Источниками творческого мышления являются развитые воображение и фантазия, системность мышления, позволяющие обучающемуся увидеть проблему целостно, с различных сторон. Чем больше образов будет возникать перед обучающимися, тем более оригинальное и в то же время простое решение они смогут предложить. Такой подход реализует важную цель профессионального образования – непрерывность целенаправленного формирования у обучающихся системного творческого мышления [6, с. 45].

Формирование профессиональных компетенций и развитие творческих способностей происходит эффективно в процессе выполнения комплексных заданий, сочетающих в себе исследовательскую деятельность, обучение и производственную практику, творческий поиск оптимальных решений творческих проблем. В процессе многогранной деятельности: разработка эскизов, художественное проектирование, написание рефератов формируются не только знания и умения их применения, но и творческие профессиональные компетенции.

При подготовке будущих преподавателей дополнительного образования, специалистов индустрии красоты, стилистов в кино-теле и театральном искусстве в профессиональных учебных заведениях формируются профессиональные компетенции, Процесс формирования творческих способностей обучающихся проходит поэтапно – от замысла до его воплощения в готовой модели при разработке рисунков и проработке эскизов боди-арта, в практической деятельности студентов. Студенты, как настоящие художники проводят отбор образов – идей. Независимо от уровня развития пространственного воображения, творческих способностей все учащиеся справляются с поставленной перед ними задачей. Совместный активный анализ работ психологически готовит обучающихся к встрече с приближенными ситуациями различной степени трудности в дальнейшей профессиональной деятельности.

В процессе создания авторских работ боди-арта обучающиеся много работают с дополнительной литературой, основной объем работ выполняется на лабораторных занятиях и во внеурочное время. По различным темам учебной программы студенты разрабатывают и защищают свои творческие проекты (в том числе, и по теме «Создание художественного образа в боди-арте»). Творчество учащихся является результатом поиска новых форм при создании боди-арта, путем ассоциативного переосмысления и решения новых идей и замыслов. В своих работах студенты отражают поиск фактуры, колористического решения ассоциативно или по аналогии с каким-либо творческим источником, не копируя его, а создавая новый образ по логической цепочке представлений, ассоциаций.

При изучении темы «Фантазийный боди-арт как источник творчества при создании современного художественного образа» учащиеся выполняют и демонстрируют не только сложный боди-арт, выполненный с использованием нетрадиционных материалов (постижерные изделия из волос: накладки, парики), но и продумывают полноценный образ – стиль, макияж, прическу, костюм, аксессуар, музыкальное оформление). Каждый ансамбль наделен образно-смысловым содержанием. Создавая яркие, оригинальные образы, учащиеся демонстрируют свой индивидуальный стиль работы, раскрывая творческие способности.

У многих обучающихся раскрывается талант при создании необычных образов боди-арта и фэйс-арта именно на занятиях по моделированию лица; у них появляется интерес, порождающий деятельность. Процесс конструирования и моделирования лица позволяет каждому понять, осмыслить главное: за ореолом таинственности, который окружает великих мастеров боди-арта, стоят знания, упорство, необычайное трудолюбие, профессионализм и фантазия. При создании сложного боди-арта из нетрадиционных материалов учащиеся познают не только полезность творчества, умение воплотить его в действительность, но и обретают уверенность в себе, преодолевают психологические барьеры, ограничивающие творчество. Важным в разработке и создании боди-арта является продумывание единства концепции, стиля и образа. В творческий процесс создания и разработки боди и фэйс-арта активно включаются все обучающиеся. Часто ранее безынициативные учащиеся своим стремлением обозначить творческое «Я» приятно удивляют педагогов, своим творчеством демонстрируя наличие знаний и умений, богатый внутренний мир, что не всегда удается рассмотреть на традиционных теоретических занятиях. На занятиях с использованием активных форм обучения все учащиеся подтверждают мысль о том, что творчество мастера боди-арта – это его самовыражение.

Творчество, являясь жизненной необходимостью, потребностью человека, захватывает его, преобразует и обогащает, формируя его как личность, самобытную индивидуальность, которая пытается в каждое свое дело внести что-то такое, что присуще только ей. Анализ творческой деятельности показывает, что каждый индивид является чем-то оригинальным и творческим в конкретном своем проявлении, и именно в этом и состоит сущность его индивидуальности и уникальности.

### Литература:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Логос, 1998. – 312 с.
2. Белозерцев Е.П. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков; под ред. В.А. Сластенина, 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 512 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Наука, 1999. – 308 с.
4. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М. : Педагогика, 2002. – 400 с.
5. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Под ред. А.А. Пинского. – М. : Просвещение, 2001. – 15 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 180 с.

УДК 37.8 – 378.1

*Коночкина Оксана Ивановна,  
доцент кафедры культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук,  
kultura-kino@rambler.ru*

## **МЕДИАТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-КУЛЬТУРОЛОГА**

Медиатехнологии становятся плодотворной образовательной технологией благодаря таким своим качествам, как интерактивность, гибкость и интеграция различных видов наглядной учебной информации, что позволяет учесть индивидуальные особенности обучающихся и способствовать повышению их мотивации. Медиатехнологии дают возможность интегрировать и значительно обогатить возможности традиционных технических средств обучения и, тем самым, использование медиатехнологий повышает эффективность обучения. В связи с этим, исследования данной проблемы приобретают приоритетное значение.

Изучению взаимодействия медиа и образования посвящены исследования О. Баранова, Е. Бондаренко, И. Вайсфельда, М. Жабского, Л. Зазнобиной, И. Левшиной, Ю. Усова, А. Федорова, А. Шарикова и др.

Медиа – это объекты или системы передачи информации особого происхождения, при помощи которых она передается. В педагогической литературе понятие «медиа» используется относительно вспомогательных научных и технических средств, применяемых в обучении.

С внедрением новых информационных и технических средств в систему обучения, сложились предпосылки к появлению нового направления в педагогической науке – медиаобразования, базирующегося на медиатехнологиях.

Термин «медиаобразование» до сих пор является предметом широкой дискуссии. Анализ трудов российских исследователей показал, что трактовка понятия «медиаобразование» в современной педагогической науке неоднозначна.

А. Федоров трактует медиаобразование как «...процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [5, с. 38]. Е. Черкашин, А. Шариков определяют медиаобразование как «...обучение теории и практическим умениям овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» [8, с. 3]. Л. Зазнобина представляет медиаобразование как подготовку «...обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин» [1, с. 32].

Таким образом, анализ научных исследований показал, что медиаобразование можно трактовать как педагогическое явление, которое представляет собой процесс образования, развития, формирования личности на материале и через средства медийной коммуникации.

Действительно, медиаобразование одновременно является и средством для постижения предмета, и средством для формирования информационной культуры обучающегося.

Заметим, что новое, динамично развивающееся направление педагогики, требует новых методических и технологических разработок, поиска особых решений наиболее острых вопросов современного образования. Использование новых технологий в учебном процессе оказывает серьезное влияние на образовательную среду, тем самым расширяются возможности приобщения к новым знаниям.

Ученые в своих исследованиях приходят к тому выводу, что «...медиаобразование предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и других продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре» [3, с. 5–12].

Общепотребительным значением термина «медиатехнологии» является следующее: медиатехнологии – это интерактивные технологии, обеспечивающие работу с неподвижными изображениями, видеоизображением, анимацией, текстом и звуковым рядом.

М. Фролова под медийными технологиями понимает «...новейшие технические разработки, предоставляющие с помощью компьютера большое количество информационных и образовательных возможностей. В категории понятие медийные средства входят такие элементы, которые могут быть описаны как: взаимодействие между изображением, текстом, звуком, видео, электронной почтой; компьютерное сопровождение – персональный компьютер, принтер, проектор и т.д. и интерактивность – возможность при соответствующем программном сопровождении соучаствовать в различных виртуальных конференциях» [7, с. 223].

Таким образом, применение медиатехнологий – гибкий и универсальный процесс, дающий широкие возможности для развития критического мышления и реализации творческого потенциала личности.

Как указывает Е. Полат, медиатехнологии в учебном процессе выполняют следующие функции:

- доступ к различным источникам информации
- активизация учебно-познавательной деятельности студентов
- повышение мотивации студентов к обучению
- обеспечение интерактивности обучения
- мониторинг учебного процесса
- улучшение эффективности усвоения студентами учебного материала
- побуждение к творческой деятельности, развитие критического мышления.

Отсюда, применение медиатехнологий в процессе обучения, в том числе и при подготовке будущих учителей, дает возможность разнообразить формы презентации учебного материала, вводить различные виды заданий и упражнений, моделировать ситуации, максимально приближенные к условиям профессиональной деятельности, активизировать самостоятельную работу студентов. Это в полной мере отвечает требованиям современного информационного общества, которое, ставит задачу подготовки граждан, способных адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать знания, критически мыслить, уметь видеть проблемы и искать пути их рационального решения, используя информационные технологии, грамотно работать с информацией, быть открытым и коммуникабельным [2].

Гибко вплетаясь в структуру занятий, медиатехнологии способствуют решению большого количества практических задач. Так, за небольшой промежуток времени студент может освоить достаточно большой объем теоретического материала, выполнив задания различного уровня сложности на компьютере, проконтролировать себя, исправить ошибки и увидеть полученный результат. Также, эти технологии дают возможность преподавателю

организовать занятие более эффективно, провести его ярко и динамично, заинтересовав тем самым студентов.

Поскольку, основным приоритетом современного общества становится формирование творчески активного, способного к самообразованию, саморазвитию и профессиональной самореализации специалиста, человеческая деятельность в этих условиях носит ярко выраженный креативный характер, выражающийся в способностях выявлять профессионально-творческие проблемы, осуществлять инновационные проекты, плодотворно работать с информацией.

Особенное значение подобные положения приобретают в процессе профессиональной подготовки учителя-культуролога, учитывая специфику и содержание его профессиональной деятельности в современной системе образования.

Современный педагог художественной сферы, овладевая новыми методами и технологиями освоения предметного материала, выходит на качественно новый уровень профессионализма в своей педагогической практике.

Как утверждает М. Фомина, для более продуктивной организации учебного процесса, учителю необходимо овладеть методами интеграции медиаобразовательных технологий: изучение и анализ информации по отбору содержания тематических блоков, поступающей как через официальные источники (учебно-дидактические и методические пособия), так и через каналы масс-медиа (пресса, телевидение, Интернет); развитие аудиовизуальной грамотности с целью формирования устойчивого навыка «прочтения» невербальной информации, поступающей по различным каналам связи; использование методов педагогического моделирования вариантов интерпретации учебного материала на основе использования элементов медиа на уроках разного типа. Следовательно, современный педагог должен проявлять не только высокий уровень эрудиции и общий культурный потенциал, но и функциональную грамотность [6, с. 81–82].

Таким образом, использование в образовательном процессе информационных, коммуникационных и аудиовизуальных технологий стало реальностью. Образование насыщается новыми формами, медийными образами, которые претендуют уже на саму суть и не желают сводиться к инструментам. Образовательная среда самоформируется, исходя из новых цивилизационных вызовов [3, с. 25].

Как следствие, «...основной задачей нового образования является развитие интеллектуальной самостоятельности и способности отбирать информацию и знания, необходимые для решения проблем и достижения целей. При таком подходе любые формы, методы, технологии образования являются не самоцелью, а рассматриваются в контексте одной из основных задач образования – обеспечить максимально благоприятные условия для саморазвития личности вызовов» [4, с. 66].

Отсюда, мультимедийные технологии неизмеримо расширяют возможности в организации и управлении образовательной деятельности и позволяют практически реализовать огромный потенциал эффективных методов и методик. Поэтому преподаватели должны быть более активными разработчиками процесса обучения, принимая во внимание и недостатки медиаобразования.

Использование медиатехнологий в образовательном процессе ориентировано на развитие художественного вкуса и на умение анализировать лучшие произведения культуры, и в основном, опираются на художественную и культурологическую теории медиаобразования. Большинство педагогов придерживаются синтеза информационной и практической модели. Сейчас разрабатывается новая система художественно-эстетического образования, в которой, медиаобразование, интегрированное в курс предметов культурологического направления, будет качественно преобразовывать новую систему обучения и воспитания личности.

На сегодняшний день, уже существуют исследования, посвященные новому осмыслению практического опыта и подходов к интеграции медиатехнологий в сферу творческого образования: Е. Бондаренко, И. Красильников, Т. Селиванова, М. Фомина, И. Югай и др. Но, в связи с тем, что данная сфера деятельности нова, в области художественного образования еще нет достаточно разработанных теоретических гипотез и серьезных научных обобщений дидактического опыта, связанных с интеграцией медийных технологий в процесс обучения. Данная научная проблема требует дальнейшей разработки и практической адаптации.

### Литература:

1. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами / Л.С. Зазнобина // Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 1998. – № 3. – С. 26–34.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
3. Тоискин В.С. Медиаобразование в информационно-образовательной среде : Учеб. пособие / В.С. Тоискин, В.В. Красильников. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2009. – 122 с.
4. Троян Г.М. Универсальные информационные и телекоммуникационные технологии в дистанционном образовании / Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.studmed.ru>. (Дата обращения: 21.03.2021).
5. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов н/Д. : Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
6. Фомина М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Фомина Марина Нафтуловна. – М., 2001. – 178 с.
7. Фролова М.И. IT-технологии в художественном образовании как средство формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов [Текст] / М.И. Фролова // Балтийский гуманитарный журнал. – № 3(16) – 2016. – Т.5. – С. 222–226.
8. Шариков А.В. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации / А.В. Шариков, Е.А. Черкашин. – М. : Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. – 43 с.

УДК 378.147.091.33-027.22:687.5

*Кравченко Светлана Михайловна,  
преподаватель кафедры  
профессионального мастерства,  
дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
lanakravchenko07@yandex.ru*

## **РОЛЬ МАСТЕР-КЛАССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Одно из самых захватывающих зрелищ на свете - смотреть,  
как работает Мастер, и не суть важно,  
чем именно он занимается.*

*Пишет картину, рубит мясо, чистит ботинки  
- не имеет значения.*

*Когда человек выполняет дело,  
ради которого родился на свет, он великолепен.*

*Борис Акунин*

В современном мире быстро развиваются все экономические отрасли. Не остается в стороне и сфера индустрии красоты и салонного бизнеса; появляются новые процедуры, совершенствуются технологии, и обучающиеся будущие специалисты не всегда успевают за этими тенденциями. В современных условиях обучающимся мастерам предлагается такая форма обучения, как мастер-класс.

Мастер-класс представляет собой интерактивную форму обучения и обмена опытом, объединяющую формат тренинга и конференции. Мастер-класс (англ. masterclass: master – лучший в какой-либо области; class – занятие, урок) является современной формой проведения обучающего тренинга-семинара для отработки практических навыков по различным методикам и технологиям для повышения профессионального уровня и обмена передовым опытом обучающихся, расширения кругозора и приобщения к новейшим отраслям производственного обучения.

При проведении мастер-класса тренер-преподаватель рассказывает, и показывает, как правильно применять на практике новейшие технологии или методы. Мастер-класс проводит эксперт-специалист в определённой сфере для обучающихся, которые стремятся улучшить свои практические достижения в конкретной области. Суть мастер-класса заключается в том, что мастер и действующие специалисты делятся со студентами какой-либо уникальной методикой, которая применяется и лично было успешно внедрена. Методика проведения мастер-классов не имеет единых и строгих норм и чаще всего основывается на интуиции ведущего тренера-специалиста и на том, как воспринимают информацию обучающиеся [4].

Основной и главный принцип мастер-класса: «Я знаю, как это делать. Я научу вас». Мастер-класс – это всегда двусторонний процесс и отношения «преподаватель-обучающийся» являются крайне необходимыми. Постоянный контакт, индивидуальный подход к каждому обучающемуся – это основное, что отличает мастер-класс от всех остальных форм и методов обучения.

Проведение мастер-класса выступает показателем зрелости преподавателя и демонстрирует высокий уровень профессионального мастерства. Мастер-класс – это форма

повышения квалификации преподавателя и уникальная технология передачи педагогического опыта, которая демонстрирует конкретный методический прием или метод, методику преподавания, технологию обучения и воспитания [3]. Мастер-класс проводится в составе малой группы: 7–15 человек.

Тематика мастер-класса включает в себя:

- обзор актуальных технологий и проблем
- различные приемы и аспекты использования технологии
- авторские методики применения технологии на практике и др.

Задачи мастер-класса:

- передача преподавателем-тренером своего опыта путем прямого показа и комментария последовательности действий, методов и приемов новых технологий
- совместная отработка преподавателем-тренером и студентами приемов решения задачи, поставленной программой мастер-класса
- рефлексия собственного профессионального мастерства обучающихся на мастер-классе
- оказание помощи обучающимся на мастер-классе в определении задач саморазвития и формировании индивидуальной программы самообразования и самосовершенствования.

В ходе мастер-класса участники:

- изучают разработки и наработки по теме мастер-класса
- обсуждают полученные результаты
- задают вопросы и получают консультации по обсуждаемому вопросу
- предлагают для обсуждения собственные вопросы, проблемы и разработки
- высказывают свои предложения по решению обсуждаемых задач.

Представим алгоритм технологий мастер-класса.

Презентация педагогического опыта преподавателем-тренером:

- дается краткая характеристика основной идеи технологии;
- описываются достижения в данной области;
- подтверждается результативность деятельности в данной сфере, свидетельствующая об эффективности этой технологии;
- определяют проблемы и перспективы в работе преподавателя-тренера.

Проведение имитационной игры:

- преподаватель-тренер проводит учебное занятие со студентами, отрабатывая приемы эффективной работы с новыми технологиями;
- обучающиеся играют две роли: студентов и экспертов.

Моделирование:

- обучающиеся выполняют самостоятельную работу по конструированию собственной модели технологического процесса в режиме технологии преподавателя-тренера;
- тренер выполняет в роли консультанта, организует самостоятельную работу обучающихся, и управляет ею;
- тренер совместно со студентами обсуждают авторские методики технологического процесса.

Рефлексия:

- ведется дискуссия по результатам совместной работы тренера и обучающихся.

Преподаватель-тренер проводит обучение со студентами, демонстрируя приёмы эффективной работы с новыми технологиями. Когда проводится мастер-класс, руководитель стремится не просто передать знания [6, с. 202], а старается задействовать обучающихся в технологический процесс, чтобы они стали активными участниками, понять и устранить причины, которые мешают их саморазвитию. Все задания тренера и его действия направлены на то, чтобы подключить воображение студентов, создавая непринужденную

атмосферу для творческого процесса работы с новыми технологиями. Это мягкое, демократичное, незаметное руководство процессом обучения. Преподаватель-тренер создаёт атмосферу доброжелательности, открытости, сотворчества в изучении новых технологий, исключая оценивание работы участников мастер-класса, и благодаря социализации и афишированию работ дает возможность для самооценки обучающихся и их самокоррекции [1, с.703].

Необходимо обращать внимание на:

- голос и речь (тон, сила, дикция, выразительность, интонация, техника речи);
- жесты, мимику, умение управлять эмоциями и считывание эмоционального состояния на лице;
- пантомимику (осанка, умение сидеть, стоять, отслеживать поведение обучающихся);
- отсутствие скованности, умение сосредоточиться на предмете разговора, владение мнемотехникой, аутогенной тренировкой;
- искусство общения: эмпатия, психологическая избирательность, способность к педагогическому вниманию;
- педагогическую импровизацию: привлекать личным опытом, умение работать по выстроенному плану, управлять незапланированными нестандартными ситуациями;
- умение вычислять «гениев» и поддерживать «отстающих»; психологическую зоркость,
- умение вести диалог, коммуникативную культуру, дискуссию;
- чувство времени.

План проведения мастер-класса:

- вступительная часть (тренер мастер-класса дают необходимые целевые установки, раскрывает содержание занятия и его отдельные составные части);
- демонстрационная основная часть;
- комментирующая часть, где руководитель мастер-класса объясняет технологии и элементы своей работы, которые с его точки зрения наиболее важны и оригинальны;
- обсуждение мастер-класса самими участниками;
- подведение итогов руководителем мастер-класса.

Перед проведение мастер-класса необходимо тщательно продумать и подобрать иллюстративные материалы, которые будут использоваться в ходе обучения для раскрытия оригинальной, новаторской стороны проведения обучения. Особенно это важно в том случае, когда занятие проводится для начинающих мастеров [2]. В данном случае иллюстративный и дидактический материал должен быть использован в максимальном объеме, но при этом, строго структурирован по содержанию и порядку его демонстрации. После проведения мастер-класса тренеру, проводившему его, необходимо провести анализ для выявить элементов мастер-класса, которые более всего заинтересовали обучающихся, чтобы внести коррективы в содержание и форму проведения.

Методика проведения мастер-классов не имеет единых и строгих правил, основываясь на педагогической интуиции преподавателя-тренера и на творческой восприимчивости обучающихся [5].

Помимо практической значимости, мастер-класс преследует еще очень важную цель – эстетическое и интеллектуальное развитие обучающегося, то есть его способность нестандартно и самостоятельно мыслить. Преимущества мастер-класса заключаются в уникальном сочетании индивидуальной работы и возможности приобрести и закрепить практические знания и навыки, развивает гибкость мышления.

Для того, чтобы определить эффективность подготовки и проведения мастер-класса предлагаются следующие критерии:

- 1) Презентативность – представление уровня инновационной идеи, культура презентации технологии, популярность технологии в профессиональной подготовке.

2) Эксклюзивность – индивидуальность (уровень и масштаб реализации технологии), т.е. выбор, оригинальность, полнота решения инновационных технологий.

3) Прогрессивность – научность и актуальность содержания, наличие новых идей, выходящих за рамки стандартных и соответствующих тенденциям современных технологий, способность не только к методическому, но и к научному обобщению опыта.

4) Мотивированность – наличие приемов и условий мотивации, включения каждого в активную творческую деятельность по созданию нового продукта деятельности на обучении.

5) Эффективность – результативность, полученная для каждого участника мастер-класса. Каков эффект? Что это дает? Умение адекватно проанализировать результаты своей деятельности.

6) Технологичность – четкий алгоритм работы с новыми технологиями (фазы, этапы, процедуры).

7) Артистичность – стиль, харизма, способность к импровизации, умение воздействовать на аудиторию, готовность к распространению и популяризации своего опыта.

8) Общая культура-эрудиция, нестандартность мышления, стиль общения, культура интерпретации своего опыта.

Проведение мастер-классов с обучающимися является одним из этапов подготовки специалистов и преподавателей и необходимым инструментом в профессиональном становлении преподавателей специальных дисциплин, повышении интереса к изучаемым дисциплинам, а также развитию личности и формированию компетенции саморазвития.

### Литература:

1. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М. : Дрофа, 2000. – 1233 с.

2. Казаренков В.И. Самообразование в системе подготовки специалистов в высшей школе / В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова // Вестник Росс. ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – М., 2012. – № 2. – С. 106–111.

3. Кифик Н.Ю. К вопросу об историографии понятия «самообразовательная компетентность» / Н.Ю. Кифик // Современная высшая школа: инновационный аспект. – М., 2012. – № 1. – С. 29–37.

4. Русских Г.А. Педагогическая мастерская как средство подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика / Г.А. Русских // Методист. – М., 2004. – № 2. – С. 25–28.

5. Салмина А.Б. Преподавание дисциплин химического профиля в современном медицинском университете: проблемы и перспективы / А.Б. Салмина, Л.Л. Петрова, Л.В. Труфанова // Сибирское медицинское обозрение. – М., 2012. – № 6. – С. 90–93.

6. Скакун В.А. Организация и методика профессионального обучения : Учеб. пособие / В.А. Скакун. – М. : Форум, Инфра-М, 2012. – 336 с.

УДК 378.015.31 : 051:7.01

**Обедникова Елена Анатольевна,**  
старший преподаватель  
кафедры иностранных языков  
ГОУ ВО ДНР «Донбасский государственный  
технический институт»  
quickstep\_es@mail.ru

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

В трактовках понятия «эстетическая культура» в научной литературе используются такие понятия, как «эстетическое сознание», «эстетическая деятельность», «эстетическое отношение» в различном сочетании.

В узкой интерпретации эстетической культуры ее сторонники обычно вычленяют отдельные, существенные стороны эстетической культуры, например, культуру художественную, и по существу сводят все многообразие эстетической культуры лишь к ним. В.Н. Липский указывает, что эстетическая культура – это, прежде всего, культура чувств, которая помогает воспринимать и осваивать мир по законам красоты. «...В самом общем виде, – пишет он, – эстетическая культура человека – это единство чувств, вкусов и идеалов, которые материализуются в процессе преобразования мира по законам красоты. Это культура чувственного освоения и преобразования мира в соответствии с созданными определенным обществом возможностями для максимального раскрытия сущностных сил человека, поэтому эстетическая культура носит конкретно-исторический характер» [1, с. 41–42].

В широком понимании, эстетическая культура охватывает почти все содержание эстетического отношения, эстетического сознания, эстетической деятельности. Ученые отмечают, что нельзя говорить об эстетической культуре и ограничиваться при этом только эстетическим сознанием или только эстетической деятельностью [4].

Эстетическая культура человека представляет единство трех составных частей: эстетических чувств и эмоций как исходных компонентов и основы эстетического сознания, всей эстетической культуры человека; знаний, являющихся фундаментом эстетических взглядов и убеждений; умений, развитых способностей и творческих навыков, необходимых для проявления, развертывания эстетических моментов, аспектов во всех видах и формах деятельности. Состоящая из этих основных частей эстетическая культура находит свое конкретное выражение во всех сферах человеческой жизнедеятельности, каждая из которых также имеет свои эстетические моменты.

Таким образом, в эстетической культуре личности присутствует эстетическое отношение человека к действительности, складывающееся и развивающееся в процессе этого отношения эстетическое сознание и осуществляемая через это сознание эстетическая деятельность. Последняя, в свою очередь, включает субъект и объект, на который направлена эта деятельность, и процесс деятельности, средства и результаты деятельности.

Эстетическое отношение к действительности, как наиболее универсальное восприятие мира человеком, выступает результатом эстетической деятельности. Характерной чертой эстетического отношения, по мнению Ф.Д. Кондратенко, является чистое созерцание, т.е., отсутствие ответной реакции на эстетическое действие [5, с. 180]. Эстетическое отношение – это не материальное, а идеальное явление. Оно непосредственно существует только как форма (способ, образ) деятельности общественного человека.

Эстетическое отношение как одна из сторон эстетического сознания, и системообразующий элемент эстетической культуры и включает у себя такие элементы:

эстетическое восприятие, эстетическое переживание, эстетическое чувство, эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическую оценку, эстетические взгляды, эстетические мысли, эстетические потребности.

Главным социально организованным, целенаправленным средством формирования эстетической культуры человека выступает эстетическое воспитание. Оно, являясь средством эстетической культуры, в тоже время выступает как процесс, цель которого состоит в формировании у человека эстетического сознания, эстетического отношения к действительности и способности к эстетической деятельности.

Эстетическое воспитание в единстве с эстетическим образованием должны формировать в личности три первоначала: 1) эстетические чувства и эмоции, то есть способность к эмоционально-чувственному восприятию, переживанию и т.д., без которых эстетическое отношение к действительности и эстетическое сознание трудно себе представить; 2) эстетические знания, овладение прежде всего законами красоты, по которым человек эстетически осваивает мир, формирование на этой основе системы эстетических взглядов и убеждений, обязательных для становления развитого эстетического сознания и эстетического отношения к действительности; 3) эстетические умения, навыки, творческие способности, необходимые для формирования эстетически деятельного отношения к миру.

Формирование эстетической культуры студентов технических вузов позволит будущим инженерам осуществлять свою профессиональную деятельность на основе эстетических отношений, характеризующихся понятием прекрасного. Кроме узкопрофессиональной высококвалифицированной подготовки студенты в процессе обучения получают возможность выбирать из богатства культуры те ценности, которые в наибольшей мере будут развивать их природные задатки, вести личность к развитию интеллектуальных процессов сознания, активизируют потребность в творческой деятельности, будут способствовать профессиональному совершенствованию.

### **Литература:**

1. Липский В.Н. Эстетическая культура и личность / В.Н. Липский. – М. : Знание, 1987. – 128 с.
2. Саидов А.Р. Формирование эстетической культуры будущих учителей в процессе педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Саидов Ахмад Рахматшоевич. – Душанбе, 2012. – 146 с.
3. Черникова Н.В. Формирование эстетической культуры студентов в педагогическом вузе (методические рекомендации) / Н.В. Черникова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2010. – 38 с.
4. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. Книга для учителя / Сост.: Г.С. Лабковская. Авт. : М.С. Каган, Н.И. Киященко, Г.С. Лабковская, Н.Л. Лейзеров, Г.А. Праздников, С.Х. Раппопорт. – М. : Просвещение, 1983. – 304 с.
5. Эстетическое сознание и процесс его формирования / Ин-т философии АН СССР. – М. : Искусство, 1981. – 255 с.

УДК [008+7]:004

*Пилавова-Слюсарева Лариса Шаликовна,  
преподаватель кафедры культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
pilasha@gmail.com*

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КУЛЬТУРЕ И ИСКУССТВЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Информатизация общества во второй половине XX в. внесла в жизнь социума новые открытия, которые кардинально перевернули привычные представления о жизни, о человеке и его деятельности, о творчестве. Изменения в результате развития технических средств затронули все сферы человеческой деятельности, в том числе и искусство. Ставшие традиционными фотография или кино, уже попавших в один ряд с древнейшими видами искусств: живописью, театром, музыкой. В течение последних десятилетий художественная культура и искусство претерпевает фундаментальные изменения в связи с развитием компьютерных и цифровых технологий.

Сегодня уже невозможно рассматривать информационные технологии как артефакты, исключительно принадлежащие миру техники. Не представляется возможным вычленив их из общего мировоззренческого и культурологического контекста. Нарастающая скорость происходящих перемен касается всех аспектов жизни общества. Особенность этого процесса в том, что все перемены идут в направлении, когда межличностные отношения, непосредственные или опосредованные вещами, да и сам человек трансформируется в информационно-технологическое и виртуальное состояние. Таким образом формируется медиаккультура.

Эти изменения наиболее адекватно отражены в постмодернистской философии Ж. Бодрийяра, Ж. Делеза, К. Фергюссона, М. Эпштейна, Д. Белла, Р. Барта и др. работах российских ученых (Н. Кирилловой, Я. Засурского, А. Черных и др.), которые отличают культурфилософский подход к пониманию медиаккультуры. Это предполагает наличие не только культурных, но и философских закономерностей. Поиск образовательной стратегии приводит современных исследователей О. Баранова, А. Спичкина, А. Федорова, Е. Худолеву, В. Романенко и др. к самостоятельным направлениям в изучении медиаккультуры в контексте общих проблем становления современного информационного общества. Влияние развития информационных технологий на историю искусств исследует в своих работах А. Дриккер.

Информационные технологии встраиваются в социальное пространство и служат катализатором изменения социокультурных систем. То есть, идеи и смыслы современной культуры – это сложноорганизованный синтез концептов, ценностей, идей и их фрагментов, взятых из разных парадигм, научных дисциплин, культурных эпох и сфер культуры [10].

Новые вызовы потребовали, как новых решений, так и пересмотра отношения к существующим методам, формам деятельности в сфере культуры и искусства. Традиционная культура становится зависима от финансовых, экономических, технологических решений. Она оказывается в ситуации, когда не в состоянии решить сложные проблемы, возникшие в процессе нарастания пандемии коронавируса, что приводит к её кризису и замещению её на медиа.

В качестве примера реализации последней названной функции можно назвать «Русский музей – виртуальный филиал» – центр, в медиатексте которого содержатся интерактивные мультимедийные программы об истории русского искусства, о Русском музее и его коллекциях, собраниях музеев России, включая традиционные печатные издания и фильмы.

Но в тоже самое время, помимо выхода на новый уровень передачи информации с помощью мультимедийных технологий, в музеях ожидается появление целых мультимедийных экспозиций, мультимедийных макетов, проекционных инсталляций, 3D mapping, экспозиции с дополненной реальностью (AR).

Например, музей «Гараж» создал платформу «Самоизоляция» ([self-isolation.garagemca.org](https://self-isolation.garagemca.org)), где собраны виртуальные экскурсии, проекты существовавшей ранее платформы Garage Digital и материалы, возникающие, пока вся команда остается онлайн.

Примерно та же проблема возникла и у театральных и музыкальных коллективов, ушедших в вынужденный простой в связи с карантином. Здесь, однако, сложнее. Театральное искусство подразумевает живое общение со зрителем. Именно в общении, сопереживании зрителя актерскому искусству и возникает искусство театра.

На помощь пришли информационные технологии. Было открыто множество виртуальных площадок. Демонстрировались видеозаписи спектаклей прошлых лет. Подключившись в качестве зрителя к площадке в ЗУМЕ, зрители могли наблюдать за репетициями новых постановок. Даже премьеры плавно передвинулись в виртуальное пространство. Можно было зарезервировать подключение к трансляции, купив билет. Например, «Фонтанка» запустила свой онлайн-фестиваль «Без антракта», а также собирает информацию о самых интересных мероприятиях. Начиная с 4 апреля 2020 года, один раз в неделю, по выходным, в 17:00, Театр-фестиваль «Балтийский дом» приглашает на встречу с лучшими постановками русскоязычных театров стран СНГ и Балтии. «Встречи в России. Онлайн. Избранное» – первый театральный проект, объединивший творческие коллективы из разных стран в одну онлайн афишу. Начал работу театральный сайт <https://onlineteatr.com/afisha> – единственный сайт регулярных прямых трансляций спектаклей лучших Московских театров.

Так же работали и музыкальные коллективы, и исполнители. Концерты онлайн, стриминги. 20 марта 2020 года проходят бесплатные онлайн-концерты Леонида Федорова («АукцЫон»), транслировавшего домашнее выступление через Facebook, и группы «Би-2» на платформе Okko. 25 марта проходит 12-часовой онлайн-фестиваль «Карантин – это Боль» от создателей фестиваля «Боль», в рамках которого осуществляется сбор пожертвований в поддержку молодых музыкантов. 29 марта концертом группы «Хадн Дадн» открывается платформа Stay, предлагающая доступ к онлайн-концертам по виртуальным билетам стоимостью в 200–300 рублей.

В виртуальное пространство перешли и многие социокультурные проекты. Комитет по туризму Москвы запустил сайт [stayhome.moscow](https://stayhome.moscow). Это платформа, где собраны виртуальные экскурсии и онлайн-проекты крупнейших московских учреждений досуга и культуры.

И это касается не только крупных городов. В небольших районных дворцах культуры разработали свои варианты мероприятий онлайн. Это видеоролики, презентации онлайн-курсы, мастер-классы, фестивали, конкурсы.

О фестивалях нужно сказать отдельно. Режим карантина, как не странно, дал возможность большому количеству творческих деятелей принять участие в конкурсах. Формат онлайн снял вопросы финансирования поездок, получения виз и прочих организационных проблем. За время пандемии разработаны и успешно работают платформы, аккумулирующие информацию о конкурсах и фестивалях во всем мире. Это сайт <https://viva-talent.com/> о конкурсах и фестивалях в Санкт-Петербурге и Европе, сайт Арт-центра <https://www.art-center.ru/search/country-rossiya/> Все фестивали на одном портале и многие другие.

В Луганской Народной Республике ежегодный открытый международный театральный фестиваль имени Павла Луспекаева «Госпожа Удача» прошел с 20 по 26 апреля в онлайн-режиме. Ежедневно на официальных сайтах МКСМ ЛНР, ЛАРДТ имени

Луспекаева и его страницах в социальных сетях «Фейсбук», «ВКонтакте» и «Инстаграм» выкладывались видеoverсии 3–4 спектаклей коллективов подмосковного Жуковского, Липецка, Абхазии, Горловки, Брянска, Макеевки, Москвы, Екатеринбурга, Южной-Осетии, Казахстана, Новосибирска, Шимкента, Дмитровска, Йошкар-Олы, Санкт-Петербурга, Вологды, Барнаула.

Ключевая ценность искусства для общества заключается в том, что оно никогда не развивалось независимо от исторических, политических, культурных и социальных изменений. Оно всегда становилось призмой реальности. А реальность сегодняшнего времени такова, что большая часть жизни общества перешла из офлайн формата в онлайн. Изоляция кратно усилила интерес людей к культуре и искусству. На фоне сложившейся ситуации портал «Культура. РФ» года установил рекорд в восемь миллионов просмотров за минувший март.

Таким образом, правомерным будет вывод о том, что новые информационные технологии создают принципиально инновационные условия для развития культуры и искусства. Воздействие искусства становится всё более доступным, потребитель попадает под достоверное впечатление от произведения, достижимого благодаря новым технологиям.

Однако, при всей значимости развития информационных технологий, позволивших сохранять и развивать культуру и искусство в современных условиях, когда карантин закончится, актуальность онлайн-концертов быстро сойдет на нет. Сейчас человек больше всего скучает по человеку и свежим впечатлениям.

### Литература:

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М., 2000. – 944 с.
2. Борисов Н.В. Информационное пространство направления научных исследований «Культура и технологии» / Н.В. Борисов, Д.Е. Прокудин // Культура и технологии. 2016. Т. 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cat.ifmo.ru/ru/2016/v1-i1/72> (Дата обращения: 31.03.2021).
3. Генис А. Вавилонская башня. Искусство настоящего времени [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://archive.org/details/010105\\_201803](https://archive.org/details/010105_201803) (Дата обращения 13.04.2021).
4. Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели / Я.Н. Засурский // Информационное общество. – 2003, №3. – С. 5–10.
5. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2037961-pall.html> (Дата обращения 10.04.2021).
6. Культурная жизнь России перешла в режим онлайн. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kp.ru/daily/27116/4195820/> (Дата обращения 10.04.2021).
7. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили. – М. : Московская школа политических исследований, 2000. – 416 с.
8. Мультимедийная экспозиция в музее [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://3dday.ru/articles/multimedijnaya-yekspoziciya-v-muzee-vo/> (Дата обращения 10.04.2021).
9. Савчук В.В. Медиареальность – новая среда жизни / В.В. Савчук // Культура и технологии. – М., 2017. – Т. 2. – Вып. 1. – С. 1–5.
10. Сугрובה Ю.Ю. Современные формы объективации культуротворчества / Ю.Ю. Сугрובה // Мир науки, культуры и образования : Междунар. науч. журнал. – Горно-Алтайск, 2013. – № 4 (41). – С. 314–316.
11. Хренов Н.А. Социальная психология искусства: переходная эпоха / Н.А. Хренов. – М. : Альфа-М, 2005. – 624 с.

УДК 008:719(044.61)

*Романова Лариса Александровна,  
преподаватель ОП «Колледж ЛГПУ»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск  
старший научный сотрудник  
Луганского художественного музея,  
romanova\_l@mail.ru*

**О ПРОЕКТЕ СЕРИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МАРОК КЛУБА «ПАМЯТЬ ПОКОЛЕНИЙ» ЛУГАНСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МУЗЕЯ «ИСТОРИЯ В ЛИЦАХ. ТВОРЧЕСТВО ЛУГАНСКИХ ХУДОЖНИКОВ-ВETERАНОВ ВОВ»**

Май 2020–2021 гг. является знаковым для народа-победителя в Великой Отечественной войне. Празднование 75-летия Победы над немецко-фашистскими захватчиками омрачено ворвавшейся в повседневную жизнь коронавирусной инфекцией (COVID-19). Профилактические меры, принятые руководством Луганской Народной Республики, повсеместно введённый карантин затронул и музейное поле педагогики, что снизило процент посещаемости музейных экспозиций, являющихся источником освоения и обогащения социокультурного опыта нашего народа, хранителем его культурного кода.

В стенах Луганского художественного музея в 90-е г. на базе коллекции произведений луганских художников-ветеранов был создан Клуб художников-ветеранов Великой Отечественной войны. Также в галерее искусств существует постоянно действующая мемориальная выставка произведений художников-ветеранов ВОВ «Родная, родная, родная земля...». К сожалению, в апреле 2021 г. в возрасте 94 лет ушёл из жизни последний член этого Клуба, ветеран ВОВ Махуков Александр Васильевич, бессменный председатель этого Клуба.

Актуальным для сотрудников художественного музея стало создание Клуба «Память поколений», что позволило устранить ряд противоречий, связанных с прекращением работы Клуба художников-ветеранов ВОВ и необходимостью Клуба «Память поколений» продолжать историко-патриотическое воспитание молодёжи средствами музейной педагогики.

Цель деятельности созданного Клуба «Память поколений» отвечает Закону об образовании ЛНР, аспектами которого являются воспитание и развитие личности; формирование чувства патриотизма, гражданственности; уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества; старшему поколению; взаимного уважения; бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Луганской Народной Республики [2].

Носителями музейной педагогики являются живописные, графические произведения, скульптура и изделия декоративно-прикладного искусства. Содержание воспитательного процесса в музейной среде отвечает историческому, патриотическому, экологическому, эстетическому воспитанию и воспитанию общественно значимых коммуникативных навыков.

Произведения изобразительного искусства выполняют функцию познавательного дидактического материала и повсеместно могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе в учреждениях различной степени аккредитации.

Знакомство обучающихся ЛНР с произведениями изобразительного искусства может осуществляться членами Клуба вне среды художественного музея. Это позволит расширить музейное поле педагогики. Одной из форм воспитательного процесса в музейной среде, проводимой в образовательном пространстве Луганской Народной Республики, посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, является разработка беседы

для проведения классных и кураторских часов о творчестве луганских художников-ветеранов ВОВ, знакомство обучающихся с видами и жанрами изобразительного искусства.

В рамках деятельности Клуба, в честь празднования 75-летия Победы над немецко-фашистскими захватчиками, был представлен проект художественных марок «История в лицах. Творчество луганских художников-ветеранов ВОВ». Цель данного проекта – поиск новых печатных форм воздействия на зрителя (посетителя), пропаганда творчества луганских художников-ветеранов ВОВ, сохранение у молодёжи памяти о художниках Луганщины.

Проект серии художественных марок «История в лицах. Творчество луганских художников-ветеранов ВОВ» Клуба «Память поколений» Луганского художественного музея рассматривается научными сотрудниками как один из способов интеграции музейной педагогики в образовательное пространство Луганской Народной Республики.

Знакомство обучающихся с видами дизайна, средствами и способами воспроизведения носителей дизайна, позволяет научным сотрудникам художественного музея расширить у обучающихся знания о творческой жизни художников-ветеранов ВОВ. События 1941–1945 гг., отражённые в произведениях изобразительного искусства наших художников, позволят сформировать историческую память, любовь к родному краю, защитникам Отечества.

Сцепка марок состоит из двух марок, расположенных справа и слева от центральной части марки, где на белом фоне размещено название Клуба и юбилейная дата. На центральной части сцепки марок расположена фирменная символика Луганского художественного музея. Марки являются носителями, визуализирующими живописные произведения художников-ветеранов ВОВ, работы которых хранятся как в экспозиции «Родная, родная, родная земля...», так и в фондах Луганского художественного музея. На марках изображены творческие работы И.К. Губского, А.В. Махукова, И.В. Панича, Г.С. Домненко и его дочери Г.Г. Домненко (живописная работа «Рідна мати моя...»). Фоном сцепки марок является стилизованное изображение праздничного салюта, цветовыми сочетаниями контрастно выделяющегося на фоне синего неба.

Таким образом, разработанный проект серии художественных марок «История в лицах. Творчество луганских художников-ветеранов ВОВ» Клуба «Память поколений» Луганского художественного музея не является исчерпывающим, работа над проектом может быть продолжена.

Научными сотрудниками художественного музея могут быть найдены иные формы взаимодействия со зрителями (обучающимися) и т.д. Это позволит расширить поле музейной педагогики.

Организация тематических конкурсов, интеграция музейной педагогики в образовательное пространство Луганской Народной Республики, позволяет в музейном пространстве средствами изобразительного искусства осуществлять воспитание и развитие личности; формировать у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности; уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества; старшему поколению и взаимному уважению.

Деятельность Клуба «Память поколений», разработка серии марок «История в лицах. Творчество Луганских художников-ветеранов ВОВ» Клуба «Память поколений» Луганского художественного музея отвечает Закону об образовании ЛНР, способствует развитию бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Луганской Народной Республики (рис. 1.).



Рисунок 1. Серия художественных марок «История в лицах. Творчество луганских художников-ветеранов ВОВ».

**Литература:**

1. Воспитательный потенциал художественного музея: учебное пособие / Авт.-сост. Б.А. Столяров, А.Г. Бойко, Ю.Н. Протопопов. – СПб. : ГРМ, 2007. – 68 с.
2. Закон об образовании Луганской Народной Республики от 15. 02. 2021 пункт 2 статьи 2 в редакции Закона Луганской Народной Республики от 15. 02. 2021 № 243-III. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://minobr.su/docs/laws/27-zakon-ob-obrazovanii.html> (Дата обращения 13.04.2021).

УДК 378.14

**Фалина Надежда Павловна,**  
*ассистент кафедры культурологии и музыкознания,*  
*ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,*  
*falina\_nadezhda@mail.ru*

**САМОРАЗВИТИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Профессиональная подготовка будущего специалиста в любой отрасли народного хозяйства, науки, культуры и искусства, является необходимым компонентом процесса социокультурного развития общества. От качества профессиональной подготовки специалистов и от уровня полученной профессиональной квалификации зависит будущее человечества в целом. Современные условия, в которых развивается общество, показывают многогранность, противоречивость, сложность процессов, которые происходят в социуме, в природе. В связи с этим, возникает много новых проблем, связанных с развитием современной системы высшего образования, которая не может не реагировать на вызовы современности. Постоянное усложнение содержания образования, повышение уровня образовательных стандартов, поиск путей решения более усложненных проблем, связанных с воспитанием современного подрастающего поколения, требуют внедрения новых подходов и интеграционных технологий, направленных на своевременное решение актуальных задач учебно-воспитательного процесса.

В организации учебно-воспитательного процесса высшей школы повышается роль каждого его участника и степень индивидуальной ответственности за выполнение учебно-воспитательных заданий. Сущность подготовки специалистов в сфере высшего образования заключается в формировании у них системы соответствующих знаний, качеств личности, навыков, умений, компетенций, необходимых для выполнения функциональных обязанностей в профессиональной деятельности, для раскрытия возможностей в реализации поставленных задач, для достижения профессиональных и жизненных целей человека, для поиска новых путей профессионального роста и методов, способствующих дальнейшему профессиональному саморазвитию личности.

Проблема создания условий для профессионального саморазвития личности является актуальной в сложившихся условиях прогнозируемых и непрогнозируемых социальных, политических, экологических перемен.

Процесс саморазвития личности понимается как ее целенаправленная деятельность, имеющая осознанную познавательную, эвристическую, развивающую направленность и системный, личностно-ориентированный характер. Саморазвитие и самообразование являются обязательными компонентами самостоятельного развития и самосовершенствования современной личности, обязательными компонентами современной системы образования системы социокультурного развития общества в целом.

Проблемы саморазвития и компоненты данного понятия рассмотрены в трудах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, В.Б. Бондарева,

Л.С. Выготского, А.И. Кочетова, Я.Л. Коломенского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Л.Н. Рожиной, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова и др. Саморазвитие как явление рассматривается в теории и практике социализации личности, в психологии, в методологии педагогики как метод и средство формирования общественной культурнозначимой личности, развития личностного потенциала под собственным самонаблюдением.

Процессы и задачи самообразования рассматривали С.М. Вишнякова, Н.В. Волженина, А.К. Громцева, Ю.А. Дубровская и другие. По мысли Н.В. Волжениной, под самообразованием понимается «систематическая учебная деятельность, построенная на самостоятельном изучении какого-либо вопроса или проблемы с периодическими консультациями или без них» [1, с. 24].

Дистанционное образование как одно из педагогических направлений, близких процессу самообразования и саморазвития, изучали А.И. Беляев, В.П. Демкин, В.А. Дятлов, И.М. Ибрагимов С.П. Коваль, Г.В. Можяева, В.П. Черноиванова и др.

Самостоятельная работа как эффективный метод и средство саморазвивающих и самообразовательных технологий, проанализирована в трудах Н.В. Волжениной, Г.Н. Диниц, Е.В. Захаровой, П.И. Пидкасистого, В.В. Шаламова и др.

В процессе обучения студента саморазвитие как важный компонент образовательного процесса, должен характеризоваться высокой степенью мотивации и целеполагания, личной ответственности, самооценки, самосознания, саморегуляции, самодисциплины. Саморазвитие как явление можно понимать и интерпретировать как процесс, как деятельность, как результат, как технологию и как определенную прогностическую стратегию становления, развития личности и формирования у нее определенных, прогнозируемых и запланированных качеств, являющихся актуальными в конкретной ситуации общественного развития.

Саморазвитие можно интерпретировать как собственную, личную активность человека, направленную на собственное изменение, на усовершенствование самого себя для раскрытия личностного потенциала в любой или конкретной сфере деятельности, для осознания своих личностных качеств, сил, потенциальной направленности.

Саморазвитие понимается нами как непрерывный процесс осознания личностью своих потребностей, возможностей и ресурсов организма, которые, на основе усвоенного личностью опыта и саморегулирующей мотивации личности, способны изменяться в лучшую для человека сторону, комплексно взаимодействуя и создавая предпосылки улучшения как социальных, духовно-культурных, психологических и деятельностных компонентов структуры личности, так и качества жизни человека в целом.

Образование студента является системным, систематическим, управляемым со стороны образовательной организации и штата ее педагогических работников, процессом ведения по жизни в определенный период времени, с целью получения знаний, навыков, умений, профессиональных компетенций, профессионального опыта, системы профессиональных ориентаций, необходимых для дальнейшей работы по профессии.

Процесс саморазвития личности должен происходить под личностным самоконтролем. Непрерывность, качество и результативность процесса усвоения знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций в процессе саморазвития зависит и от среды и окружения человека. но в саморазвитии важна именно воля человека, его личная заинтересованность, высокий уровень самоорганизации, осознанное поведение, направленность на улучшение всего, отчетливость целей и мотивов, проявляющаяся в

Профессиональное саморазвитие как комплексный процесс, цель и результат деятельности человека, всегда связано с внутренними векторами изменений (самосовершенствование, самошлифование, самоформирование, самоопределение, самоанализ, самовнушение, самоорганизация, роль интуиции и предвидения результатов своей деятельности и т.д.) и с внешними векторами изменений, влияние которых должно

происходить из объективных процессов образовательной среды (направленное развитие способностей, формирование необходимых качеств личности, формирование системы ценностных ориентаций личности и т.д.).

Задачами профессионального саморазвития личности должны стать обогащение собственной, индивидуальной системы профессионально значимых знаний; понимание собственных целей и создание системы мотивов деятельности личности, направленных на достижение личностных целей саморазвития; создание системы значимых профессиональных ориентаций личности; развитие профессионально-волевой сферы личности; достижение высокого уровня профессионального мышления; развитие способностей самопроектирования в дальнейшей профессиональной деятельности с целью улучшения результатов профессионального труда, усовершенствования профессиональной структуры, качественных позитивных изменений в жизни личности.

### **Литература:**

1. Волженина Н.В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения : учеб. пособие / Н.В. Волженина. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2008. – 59 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 384 с.

УДК 37.035.6

*Хубежова Инга Зауровна,  
старший преподаватель кафедры физической культуры  
Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова,  
Республика Южная Осетия – Государство Алания, г. Цхинвал  
ingahubezova998@gmail.com*

### **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА**

Патриотическое воспитание подрастающего поколения является одной из важнейших задач современности, значимость которого повышается в связи с наблюдающимся в последнее время в обществе искажением системы ценностных ориентаций. Необходимо формировать личность патриота и гражданина страны, обладающей сформированной гражданской позицией, зрелым мировоззрением, верными установками и мотивацией на служение своей стране и обществу. Лишь опираясь на духовно-нравственный потенциал своего народа можно решить комплекс задач во всех сферах развития общества [6].

К сожалению, в обществе ощущается дефицит нравственности, духовная опустошенность, кроме того, система ложных ценностей у молодежи приводит к появлению культа силы, эгоизма, утилитарного отношения к государственным и социальным институтам. Можно наблюдать, что традиционные ценности воспитания заменяются развитием творческой эгоистической личности, которая не терпит самоограничений и стремится к максимальному удовлетворению своих потребностей, что находится в русле западной психологии самоутверждения.

Отечественные мыслители рассматривали проблему патриотизма, прежде всего, через призму национальной идеи, подчеркивая, что нельзя стать патриотом, не осознавая себя как представителя определенного народа (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Н.И. Кареев, Л.П. Карсавин, А.Н. Радищев, В.В. Розанов, В.С. Соловьев и др.).

Анализ научной литературы дал возможность определить, что патриотизм – многогранное понятие, комплекс свойств и характеристик личности. Он несет в себе не только мировоззренческую, но и ценностную функцию. Система ценностей выражается через нравственные идеалы, морально-этические нормы, эстетическое восприятие. В связи с этим, патриотизм, через призму аксиологического подхода, на уровне личности можно рассматривать как один из значимых компонентов ее структуры [1].

Мы рассматриваем понятие ценности в качестве общепринятого эталона. По мнению О.С. Силкиной, «это выработанные общественным сознанием и содержащиеся в нем абстрактные представления об атрибутах должного в различных сферах социума» [5, с. 110]. Анализ научной литературы (Ю.Б. Алиев, И.Х. Баграмян, Т.Е. Вежевич, Н.В. Рождественская, Б.М. Шаваринский, И.В. Зотов и др.) дает нам возможность определить основные ценностные ориентации патриотического воспитания подрастающего поколения:

- государственно-патриотическую (приоритет национальных интересов страны, ее суверенитета, независимости и целостности, гражданская позиция и готовность к защите Отечества, гражданская активность);
- историко-патриотическую (знание и присвоение молодежью традиций Отечества, нетерпимость к искажению исторической правды, фальсификации исторического прошлого, сохранение исторической памяти);
- нравственно-патриотическую (любовь к Родине, своему народу, семье, высокие моральные установки, честность);
- духовно-патриотическую (признание и сохранение духовного наследия страны, ее языка, религии и культурных традиций).

Анализ нормативно-правовой базы в области патриотического воспитания обучающейся молодежи свидетельствует о смещении акцентов на историко-патриотический и военно-патриотический аспекты, направленные на формирование положительной мотивации у молодежи к прохождению военной службы. Однако, формирование интегративных качеств патриотического сознания обучающейся молодежи воспитания, в целом. Нравственно-патриотическая и духовно-патриотическая сферы наименее проработаны как на научном уровне, так и на уровне практической реализации.

Сегодня возросла роль государственных образовательных учреждений (школ и учреждений дополнительного образования) в патриотическом воспитании детей и молодежи. Представляется, что целью патриотического воспитания студентов является формирование у них патриотических чувств, развитие духовности, нравственности, активной гражданской позиции, заинтересованность в укреплении и защите родной страны.

Для осуществления данной цели необходимо решить ряд задач:

1. Обеспечить преемственность воспитательного процесса студентов из общеобразовательных школ и средне-специальных учреждений в вузах.
2. Сориентировать учащихся вузов, профессорско-преподавательского состава, а также сотрудников высшего учебного заведения в социально-правовой реальности в окружающем мире.
3. Создать благоприятную среду для развития патриотических качеств, как у студентов, так и у преподавателей путем: обеспечения свободного доступа к современной информационной базе по вопросам патриотического воспитания, истории России, культурным и историческим ценностям и т.д.; формирования межнациональной культурной и правовой грамотности; создания и внедрения новейших программ, форм, методов и технологий работы по патриотическому воспитанию; воспитания и развития у студентов и преподавателей высокой нравственности, активной гражданской позиции, чувства гордости за исторические и современные достижения страны, уважения к культурным традициям разных народов.

4. Обеспечить у молодежи формирование и развитие: позитивного отношения к государственной и военной службе; желания защищать родную страну, как в военное, так и в мирное время; трепетного чувства к символам государственности (гербу, гимну, флагу).

5. Создать внутривузовскую систему патриотического воспитания и самовоспитания студентов.

6. Способствовать реализации научного потенциала студентов, молодых ученых и преподавателей, занимающихся разработкой теоретических и практических основ патриотического воспитания. Выделение грантов, организация и проведение научных конференций, публикация научно-популярных изданий, создание диспут-клубов.

7. Осуществлять контроль результатов патриотического воспитания путем создания единой системы тестирования в рамках дисциплин гуманитарной направленности [3].

На наш взгляд, наиболее перспективными направлениями деятельности образовательных учреждений являются применение в воспитательной работе комплексных комбинированных интегрированных форм (культурно-исторические движения, клубы, праздники, фестивали, смотры-конкурсы и т.п.), приобщение к культурному наследию через произведения искусства. Данные мероприятия проводятся с определенной регулярностью, системно и взаимно дополняют друг друга. При этом преодолевается разрыв между теоретическим и прикладным компонентами патриотического воспитания. Однако, сегодня образовательные учреждения нуждаются в педагогическом и методическом обеспечении процесса патриотического воспитания в форме учебных и специальных программ, методических разработок, описании опыта и результатов применения современных форм и методов патриотического воспитания обучающейся молодежи.

Представляет интерес исследование профессора В.И. Лутовинова, проведенного в различных регионах РФ в образовательных учреждениях, в которых проводились курсы повышения квалификации «Гражданско-патриотическое воспитание молодежи». Автор выявил основные проблемы реализации программы курсов:

- отсутствие системного подхода или недостаточное его проявление;
- односторонность и «заикленность» на отдельных областях знаний, учебных дисциплинах (история, литература, обществознание и др.);
- фрагментарность содержания, попытки раскрыть гражданственность, патриотизм и патриотическое воспитание посредством взаимосвязи с государственной символикой, экологией, туризмом, обеспечением безопасности и т.п.;
- недостаточно активная социальная направленность;
- недостаточный учет специфики аудитории и различных категорий обучающихся [2].

Выявленные автором проблемы актуальны и сегодня. Кроме того, среди патриотических мероприятий в образовательных учреждениях, чаще всего, проводятся чествование памятных дат, вахты памяти, встречи с ветеранами войны и т.п. Причем, большинство обучающихся привлекаются к участию принудительно или избегают подобных мероприятий. Процесс патриотического воспитания носит формальный характер, его методы часто не соответствуют требованиям времени, не вызывают положительного отклика у учащихся. Обучающиеся не всегда могут назвать классиков литературы, музыки, практически не ходят в театры, особенно на оперные балетные спектакли; не посещают концерты классической симфонической музыки, скептически относятся к музеям, не интересуются наукой.

В связи с этим, необходимо обратить внимание на исследование проблем патриотического воспитания средствами искусства на социально-педагогическом уровне применительно к современным условиям.

Проблемы использования средств искусства как средства воспитания и формирования ценностных ориентаций личности исследовали в своих трудах А.К. Бруднов, И.М. Власова, И.Н. Ерошенков, Т.Я. Шпикалова, Б.П. Юсов и др. Авторы считают основой

патриотического воспитания сохранение культурно-исторического наследия и народных традиций, а также приобщение молодежи ко всем формам и видам искусства. В этой связи, Н.В. Рождественская считает, что общение детей и обучающейся молодежи с художниками очень позитивно влияет на развитие их личности [4]. Художник является носителем национального сознания, его творчество может быть значимо для других эпох и народов. Творческий труд предполагает вклад в жизнь общества.

В нашем обществе воспитательное значение искусства сегодня как никогда актуально. Как средство идеологии в обществе значимым является музыкальное искусство, воздействие которого формирует не только музыкальные вкусы поколения, но и его этические и эстетические идеалы. Музыкальное искусство можно назвать одним из универсальных и оптимальных средств постижения истории. Активно и многообразно воздействует она и на отдельную личность, и на общество, в целом.

Ведь искусство «изображает жизнь», именно в этом заключается огромная воспитательная сила искусства, где музыкальными средствами нейтрализуется беспорядочность существующей действительности.

История знает немало примеров того, как музыка объединяла людей, спланивала их, воодушевляла на подвиги, становилась могучей силой общественного движения. Произведения симфонической музыки обладают огромной выразительностью, передавая радости и горести, раздумья человека. К таким произведениям мы относим шестую симфонию П.И. Чайковского, покоряющая слушателей правдивостью выражения чувств, эмоций. Когда эту симфонию исполняли в осажденном Ленинграде и во время концерта начался артиллерийский обстрел, концертный зал оставался переполненным. Седьмая, «Ленинградская» симфония Д.Д. Шостаковича является одним из самых ярких обличительных антифашистских произведений. Музыка обладает могучим эмоциональным воздействием, она пробуждает в человеке добрые чувства, возвышенные эмоции.

Патриотическое воспитание обучающейся молодежи опирается на огромный потенциал народной культуры и искусства. Бесспорно, искусство является одним из важнейших составных частей духовной культуры человека и его воздействие – высокая чувственность, эмоциональная насыщенность, побудительная творческая энергия.

Искусство является духовно-практическим способом освоения действительности и выполняет разнообразные общественные функции – эстетическую, познавательную, коммуникативную, компенсаторную и др. Именно поэтому оно оказывает сильнейшее психоэмоциональное и интеллектуальное воздействие на молодежь.

Таким образом, воспитание патриотической культуры обучающейся молодежи выступает как формирование системы ценностей, которые отвечают требованиям общества, достигнутого человечеством уровня культурного развития и индивидуального личностного развития. Поэтому выявление лучших практик, новых форм, методов, технологий инновационного педагогического опыта в сфере патриотического воспитания молодежи средствами искусства является актуальной задачей.

### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Педагогика, 1986. – 344 с.
2. Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание российской молодежи : учеб.-метод. пособие / Под общ. ред. С.В. Смольского. – М. : Изд-во РАГС, 2010. – 170 с.
3. Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы», утв. Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online> (дата обращения: 12.03.2021 г.)

4. Рождественская Н.В. Психология художественного творчества / Н.В. Рождественская. – СПб. : Языковой центр, 1995. – 270 с.

5. Силкина О.С. Дополнительное образование школьников как условие формирования и развития способностей личности : матер. XIV научн.-техн. конф. студентов и аспирантов (г. Новосибирск, 12–13 ноября 2015 г.). – Новосибирск : изд-во СГУПС, 2016. – С. 189–190.

6. Шаваринский Б.М., Зотов И.В. Роль и место военно-патриотического воспитания как важнейшего направления патриотического воспитания молодежи в современных условиях / Б.М. Шаваринский, И.В. Зотов // Воспитание в современной образовательной среде : Матер. межрегион. науч.-практ. конф. Ленинградский обл. ин-т развития образования. – Л., 2015. – С. 83–92.

УДК 378

*Цховребова Лана Зауровна,  
заведующая кафедрой иностранных языков  
Юго-Осетинского государственного  
университета им. А.А. Тибилова  
Республика Южная Осетия – Государство Алания, г. Цхинвал  
lanatskh@yandex.ru*

## **ЛЕКЦИЯ С ЗАРАНЕЕ ЗАПЛАНИРОВАННЫМИ ОШИБКАМИ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ**

Процесс глобализации предполагает значительные изменения в сфере образования и науки. Признание Южной Осетии несколькими государствами, выход Республики Южная Осетия (РЮО) – Государство Алания (ГА) на международную арену, расширение международных связей требует нового подхода и к преподаванию иностр

анных языков. Ориентация на будущую профессиональную деятельность обучающихся является приоритетной в современном мире. Республики Южная Осетия не является, в этом отношении, исключением. Необходимо подчеркнуть, что совершенствование образования должно быть нацелено на интенсификацию учебного процесса, разработку и внедрение активных методов обучения иностранным языкам, использование таких инновационных технологий, которые стимулируют студентов на получение знаний и навыков будущей профессии.

Цель данной статьи заключается в определении места и роли лекции с заранее запланированными ошибками как одной из форм контекстного обучения в подготовке будущих филологов.

Контекстный подход является, на наш взгляд, одним из наиболее инновационных и результативных методов в обучении иностранным языкам. Его основная цель заключается в том, чтобы трансформировать учебно-познавательную форму деятельности студента в профессиональную. Сложно не заметить, что в настоящее время контекстное обучение становится все более востребованным в сфере образования и дает возможность существенно повысить качество приобретаемых студентами знаний, умений и навыков, а также успешно внедрять их в практику, что отвечает современным требованиям.

Контекстное обучение было разработано доктором педагогических наук, профессором А.А. Вербицким и его научной школой. Применение технологии контекстного обучения является эффективным методом формирования профессиональной компетентности будущих филологов и способствует реализации практической направленности их образования. Контекстным считается такое обучение, в котором на языке науки и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения как традиционных, так и инновационных,

последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [1, с. 4].

Основой контекстного обучения служит деятельностная теория усвоения социального опыта, в соответствии с которой, студент может в полной мере раскрыть свой потенциал только при условии, что он будет задействован в лично значимой и активной деятельности. Именно контекстный подход можно считать средством максимального сближения учебной работы студентов с их будущей профессиональной деятельностью.

В технологии контекстного обучения выделяются три основные формы деятельности:

- 1) учебная деятельность академического характера
- 2) квазипрофессиональная деятельность
- 3) учебно-профессиональная.

*Учебная* форма деятельности, как правило, предполагает использование традиционных способов обучения, основанных на получении информации и выполнении задач по определенному готовому образцу.

*Квазипрофессиональная* форма деятельности совмещает учебную деятельность с профессиональной. В ней используются не только традиционные, но и инновационные методы обучения. Так как условия профессиональной деятельности, как правило, проблемны, то и единицей обучения здесь выступает не задача, а проблемная ситуация, для решения которой необходимо задействовать продуктивное мышление студента.

*Учебно-профессиональная* форма деятельности дает студентам возможность применять на практике полученные знания, навыки и умения, и возможность осуществлять реальную профессиональную деятельность. «Активное обучение контекстного типа предполагает пересмотр традиционного содержания предмета, его структуры и способов предъявления студентам. Центр тяжести переносится на более широкую практическую подготовку, на решение проблемных и ситуационных задач, выполнение практических заданий» [2, с. 9].

Именно контекстное обучение призвано разрешить противоречия между традиционными и инновационными формами обучения, так как в его функции входит создание условий для формирования познавательной и профессиональной мотивации. Контекстное обучение стимулирует студентов к активному взаимодействию с преподавателем, с сокурсниками; к проявлению личной инициативы; способствует развитию целостной личности, владеющей не только информацией, но и знаниями. При контекстном обучении можно добиться гораздо более высоких результатов в образовательном процессе, так как каждый студент, в полной мере, осознает свою личную ответственность за достижение целей, поставленных коллективом. [3]

Лекционные занятия являются важной частью учебного процесса вуза. В прошлом, лекция считалась пассивной формой обучения, но со времени своего появления в Древней Греции в средние века, она претерпела значительные изменения и на данном этапе требует от студентов активизации их мыслительных способностей.

Лекция как форма обучения, бесспорно, актуальна и в современном образовательном процессе, так как представляет собой основу для усвоения учебного материала. В некоторых ситуациях лекционная форма изложения изучаемого материала становится необходимой, так как для лекции характерны многие функции: образовательная, информационная, развивающая, воспитывающая, стимулирующая.

При контекстном подходе к обучению цель лекций (информационных, проблемных, научных, лекций с заранее запланированными ошибками, лекций-визуализаций, лекций-пресс-конференций, лекций вдвоем, лекций-бесед, лекций-дискуссий) заключается не только в приобретении теоретических знаний, но и в формировании готовности будущих филологов успешно решать задачи в контексте их будущей профессии. Основой взаимоотношений между преподавателями и студентами во время лекций данного типа являются диалог,

доверительные отношения и игровые моменты. Студент уже не является объектом обучения, он становится полноправным участником данного вида деятельности, итогом которого в контекстном обучении является готовность студентов использовать теоретические знания, полученные во время лекционного курса в решении профессиональных проблем.

Одной из форм практической реализации контекстного подхода при подготовке филологов является лекция с заранее запланированными ошибками, которая обеспечивает личностное включение студента в учебную деятельность и благодаря которой у студента формируются основные профессиональные навыки. Лекция с заранее запланированными ошибками активизирует внимание студентов и вовлекает их в процесс усвоения знаний, развивает умение оперативно анализировать профессиональные ситуации и отличать достоверную информацию от некорректной. Данный вид лекций способствует снятию психологической нагрузки и развитию коммуникативных навыков в ходе учебного процесса. Работа с лекцией с заранее запланированными ошибками, собственно, как и с другими видами лекций, состоит из трех основных этапов:

*Первый этап* А. Процесс подготовки к лекции;

*Второй этап* В. Процесс изложения материала лекции;

*Третий этап* С. Анализ заранее запланированных в лекции ошибок.

Лекции с заранее запланированными ошибками можно разделить на два вида:

1. Обзорная лекция – завершающая какой-либо раздел изучаемой дисциплины.

2. Лекция, на которой вводится новый материал по определенной теме дисциплины.

Лекции с заранее запланированными ошибками предпочтительнее проводить в завершение темы или раздела учебной дисциплины, когда у студентов сформированы основные понятия и представления о пройденном материале. Как правило, на таких лекциях проходит проверка знаний, полученных на предыдущих занятиях. В некоторых случаях данный вид занятий проводится и при изложении нового материала, но тогда требуется предварительная работа не только со стороны преподавателя, но и серьезная самостоятельная подготовка со стороны студентов. В таком случае, преподаватель сообщает тему следующей лекции и раздает студентам список литературы, которую необходимо изучить для подготовки к занятию.

Лекция с запланированными ошибками требует от преподавателя большого мастерства, так как, правильное построение такой лекции будет свидетельствовать о компетентности лектора. Кроме того, преподавателю необходимо тщательно отбирать материал для ошибок, выделяя наиболее важные и существенные моменты, и уметь ввести его в изложение изучаемой темы как можно более естественно. Преподавателю необходимо ввести в содержание лекции определенное количество ошибок разного характера, но делается это так, чтобы они не были явными, и студентам их было не просто заметить. Количество запланированных ошибок связано со спецификой учебного материала, с дидактическими целями лекции, с уровнем подготовки студентов. «Особенности психологии человека вообще и наблюдаемое количество искажений лекционного материала в частности диктуют необходимость соблюдать меру при обыгрывании ситуаций с неправильными версиями (иначе велика вероятность дезориентирования обучаемых и закрепления неверного варианта)». [4, с.108]

Часто преподаватели выражают опасения, что студенты более всего запомнят ошибки, а не правильные варианты ответов, но эти опасения беспочвенны. Для того, чтобы научить студентов мыслить, им надо давать спорную противоречивую информацию, создавая этим проблемную ситуацию, которую им необходимо будет решить самостоятельно. Задача, поставленная перед студентами, заключается в том, что они должны зафиксировать в своих конспектах все найденные во время изложения лекции преподавателем ошибки и дать в конце занятия правильный вариант. Лекция с заранее запланированными ошибками

мотивирует студентов выступать в роли экспертов, проявлять активность и оперативно анализировать профессиональные ситуации, определяя неверную информацию.

Особенности лекции с заранее запланированными ошибками, как одной из форм организации активного обучения состоят в том, что их основой является мотивация к практической и мыслительной деятельности, без которой невозможно самостоятельное овладение хорошими знаниями и умениями будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с целью исследования, был проведен эксперимент, выявляющий влияние лекции с заранее запланированными ошибками на развитие познавательных мотивов и творческой активности студентов. Нами проводились лекции с запланированными ошибками в рамках дисциплины «English Lexicology», которая изучается студентами III курса специальности «Английский язык» Юго-Осетинского государственного университета. Например, после завершения темы «Word-Formation» была проведена обзорная лекция, в которой преподаватель допустил около 8–10 ошибок. О количестве ошибок преподаватель информировал студентов в начале занятия, и попросил студентов зафиксировать их в ходе изложения материала лекции. За 15 минут до окончания занятия было организовано обсуждение лекции и анализ всех ошибок.

Студенты принимали активное участие в этом процессе и предлагали свои варианты ответов, развивая творческую инициативу. Иногда преподаватель разделял студентов на две группы: студенты первой группы выявляли ошибки, а студенты второй группы под руководством преподавателя эти ошибки исправляли, проявляя глубокую заинтересованность данным процессом усвоения знаний. Обсуждение проходило в доброжелательной обстановке что способствовало развитию также и навыков коммуникации и личностному включению студентов в процесс обучения.

Используя лекции с запланированными ошибками, преподаватель сможет определить уровень усвоения студентами пройденного или самостоятельно проработанного материала. У студентов же появится возможность проявить свои знания и умения анализировать создавшуюся ситуацию. Следовательно, данный вид занятий выполняет не только стимулирующую, но и контрольную функцию.

Выявленные студентами ошибки могут послужить основой для создания проблемных ситуаций, которые необходимо будет решить. «С позиций контекстного обучения принцип проблемности реализуется в содержании любого учебного предмета с помощью системы учебных проблем и проблемных ситуаций, разрешение которых осуществляется в диалогическом общении субъектов образовательного процесса – преподавателей и студентов» [1, с. 6].

Лекцию с заранее запланированными ошибками целесообразнее проводить как итоговое занятие по изученной теме или разделу, после того как у студентов уже сформировались базовые знания и умения по определенной дисциплине. Если студентам не удалось заметить замаскированные в тексте ошибки или они не смогли дать правильные ответы на поставленные вопросы, то это свидетельствует о том, что у них не сформировано критическое мышление или они не освоили пройденный материал, а преподавателю не удалось справиться с поставленной задачей.

В ходе данного вида учебной деятельности, студенты используют знания, полученные на предыдущих занятиях, поэтому лекции с заранее запланированными ошибками способствуют развитию у студентов высокой интеллектуальной активности. Помимо этого, заключительный анализ ошибок активизирует познавательную деятельность студентов и развивает у них теоретическое мышление. Лекция с заранее запланированными ошибками как интерактивная форма обучения способствует развитию навыков критического анализа, переработки полученной информации и росту профессиональной компетенции будущего филолога.

**Литература:**

1. Вербицкий А.А. Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов / А.А. Вербицкий // Вестник Пермского нац. исследоват. политех. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – Пермь, 2014. – № 10. – С. 3–8.
2. Жукова И.А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жукова Ирина Александровна ; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. – М., 2011. – 20 с.
3. Ключева М.И. Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования / М.И. Ключева // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2. – С. 773–777.
4. Харач О.Г. Об актуальности лекций с заранее запланированными ошибками / О.Г. Харач // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – М., 2015. – №2(6). – С. 106–110.

УДК 387

**Чекушкина Виктория Анатольевна,**  
*преподаватель общепрофессионального и  
профессионального циклов,  
ГБОУ СПО ЛНР «ЛКТПКМ»,  
lkttpkm@yandex.ru*

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В СИСТЕМЕ  
ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Подготовка высококвалифицированных педагогических кадров выступает одной из приоритетных государственных задач, решение которой во многом определяет успешность экономического и социокультурного развития Луганской Народной Республики. Важность деятельности педагога, как в системе профессионального, так и высшего образования, определила необходимость организации эффективного образовательного процесса, способствующего пониманию у молодежи своей роли в развитии нашего государства.

На современном этапе развития Луганской Народной Республики молодежь является одним из важнейших субъектов гражданского общества и выполняет особую, незаменимую другими социальными группами, функцию ответственности за сохранение и развитие нашего государства. Сегодня реализацией эффективной молодежной политики занимаются профильные органы как законодательной, так и исполнительной ветвей власти. Однако реализация молодежной политики относится не только к органам власти, но и к самой молодежи.

Очевидно, что для построения крепкого фундамента государственной молодежной политики необходима надежная и современная система образования, как одна из основ развития общества, в целом. Система, оказывающая особое влияние на эффективный образовательный процесс каждого образовательного учреждения. Важно также учесть тот факт, что для развития в любом из направлений деятельности человека на первом этапе необходимо трезво оценивать реальную ситуацию положения дел обсуждаемой темы.

Сегодня мы говорим об образовании, с точки зрения, получения необходимых профессиональных знаний для установления наиболее высокой квалификации при получении определенной профессии, специальности. Однако документ об образовании ради документа ничего не стоит. Нам нужна теоретическая и практическая база знаний у молодых работников после окончания образовательных организаций. Разумеется, на это влияет сразу несколько факторов: качество образовательных программ, которые осваивает обучающиеся;

постоянное повышение уровня квалификации педагогов; понятные методы преподавания образовательных дисциплин [1, с. 38].

Все эти и другие меры развития образования в Луганской Народной Республике обеспечивает Министерство образования и науки. Мы понимаем о том, что повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам социума, – необходимое условие модернизации системы образования. Образование является важнейшим средством и ресурсом становления креативной личности, способной и готовой к жизни в многомерном и быстроменяющемся обществе. Принцип «образование длиною в жизнь» делает этот вид деятельности базовым для любого человека нашего времени – тем важнее становится задача постоянной модернизации самого образования и повышения квалификации участников образовательного процесса.

Эффективное решение проблем образования Луганской Народной Республики невозможно без дальнейшей профессионализации тех, кто организует и проводит образовательный процесс. Изменение роли, задач и функций всех участников этого процесса, от руководителей органов образования образовательных учреждений до методистов и преподавателей, предполагает кардинальные изменения в их повышении квалификации и переподготовке. Но более важно, то, что еще необходимо изменение образа мышления участников образовательного процесса: отказ от устаревших стереотипов организации учебного процесса и переход на инновационный образовательный процесс с получением планируемого результата. Все участники образовательного процесса должны освоиться с новыми приоритетными направлениям, ориентирами и функциями, которые должны быть направлены на обеспечение качества, доступности и эффективности образования.

Для реализации перечисленных задач необходимы новая методология проектирования системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников, новые институциональные формы повышения квалификации педагогических кадров, разработка и апробация инновационных моделей повышения квалификации и переподготовки управленческих и педагогических работников в контексте кадрового обеспечения социокультурной модернизации образования Луганской Народной Республики [2, с. 43].

Наличие существующих моделей повышения квалификации и профессиональной переподготовки и требования к педагогическим работникам современной системы образования создают противоречия между определенными процессами:

- высоким темпом изменений образовательных потребностей преподавателей и установленной периодичностью повышения квалификации;
- изменением в содержании общего и профессионального образования, например, введением стандартов нового поколения и традиционным содержанием методической работы;
- содержанием основных направлений в модернизации развития образования регионов и существующими программами повышения квалификации;
- существующей системой аттестации педагогических кадров и необходимостью регулярной объективной оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у руководителей, методистов и преподавателей образовательных учреждений;
- преимущественно государственным характером финансирования и необходимостью создания рынка образовательных услуг;
- востребованностью построения инновационных моделей повышения квалификации по работе с руководителями, методистами и педагогами образовательных учреждений для реализации дифференцированного подхода в их профессиональной подготовке и отсутствием разработанной содержательной основы, определяющей специфику деятельности

системы повышения квалификации, а также отсутствием научного обоснования этого процесса [3, с.10–11].

Инновационным моделям повышения квалификации и профессиональной переподготовки для сферы образования должна принадлежать роль инструментов устранения перечисленных противоречий, а также перестройки устаревшего профессионального менталитета педагогов и адаптации их к современным условиям, стимулирования мотивации к дальнейшему профессиональному саморазвитию.

На уровне Луганской Народной Республики в рамках модернизации системы повышения квалификации должны быть разработаны вариативные модели повышения квалификации, учитывающие специфику специальностей: социально-экономическое развитие, наличие кадровых ресурсов, запросы системы образования и общественности, наличие инновационных пилотных площадок и т.п.

Одной из перспективных организационных форм системы повышения квалификации является сетевая модель. Организация сети нужна для эффективного взаимодействия и решения проблем образования.

Формируется сетевая модель образования и воспитания, включающая уровень образования, направленный на повышение профессиональной компетентности, педагогического мастерства, квалификации педагогических работников, конкурентоспособность коллектива, обеспечивающего функционирование на инновационной основе с широким использованием передовых идей педагогического опыта. Большая роль в сетевом взаимодействии принадлежит лабораториям инновационного педагогического опыта.

Учитывая то, что повышение качества профессионального образования в современных условиях возможно только на основании активизации инновационных процессов в данной сфере, постоянно совершенствуются формы, методы и технологии повышения квалификации. Многие преподаватели осуществляют деятельностно-рефлексивное обучение, используют проектную методику.

Так же важным аспектом обучения является принцип целевого обучения, что дает возможность молодежи реализовать свой профессиональный потенциал, согласно своей квалификации. Более того, я понимаю, что сегодня нам необходима не только теоретическая база знаний от молодежи после обучения, но и практическая. Поэтому у человека, обучающегося по целевому обучению, вся производственная и иная практика в рамках образовательной программы проходит на том предприятии, где он и будет закреплять полученные умения и навыки для установления в дальнейшем квалификационной категории [4, с. 59–60].

Организационная модель раскрывает технологическую составляющую процесса повышения квалификации. Предлагаемая технология предусматривает смещение ведущей роли в обучении: от преподавателя к обучаемому, к совместной деятельности обучающегося и андрагога на всех его этапах, которые включают в себя: планирование, реализацию, оценивание, коррекцию.

Вместе с тем, представленные позиции не исчерпывают тех организационно-педагогических, дидактических и методических подходов, которые необходимо внедрять в систему повышения квалификации педагогических кадров. В реализуемых программах повышения квалификации педагогов раскрываются вопросы реализации системно-деятельностного подхода как основы введения стандартов нового поколения и повышения качества образования; развития универсальных учебных действий; организации инновационной деятельности, построения образовательного процесса в соответствии с ФГОС, методического обеспечения учебной и воспитательной деятельности на различных уровнях образования, в полной мере отвечающей идеям социокультурной модернизации, и др. Все программы ориентированы на профессионально-личностное развитие педагога,

активизацию его профессиональных творческих ресурсов, стимулируют к поиску нестандартных решений различных педагогических ситуаций.

В рамках реализации образовательных программ профессионального образования практикуются различные формы работы со студентами, показавшие свою эффективность, – сетевые, дистанционные, накопительные, тьюторские. Каждая из представленных форм ориентирована на освоение образцов педагогической деятельности, предполагает построение собственной модели в соответствии с собственными профессиональными потребностями и реальными условиями. Вместе с тем, реализация новых методологических подходов в системе подготовки педагогических кадров является необходимым условием модернизации профессионального образования и повышения квалификации наших выпускников.

### **Литература:**

1. Низиенко Е.Л. Информация о функционировании и развитии системы профессионального образования / Е.Л. Низиенко // Среднее профессиональное образование: законодательное регулирование и перспективы : Матер. парламентских слушаний. – М., 2009. – 87 с.
2. Олейникова О.Н. Анализ потребности в умениях : метод. пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова. – М. : Альфа-М, 2005. – 117 с.
3. Орлов А.А. Анализ особенностей педагогической деятельности как теоретико-методологический фундамент проектирования системы оценивания процессов формирования профессиональных компетенций выпускника педагогического вуза / А.А. Орлов. Л.А. Орлова. – Оценивание новых результатов образовательного процесса в вузе в контексте компетентностного подхода. – М. : Директ-Медиа, 2015. – 257 с.
4. Третьякова Т.В. Анализ подходов к оценке качества образования за рубежом / Т.В. Третьякова // Вестник Якутского гос. ун-та. – Якутск, 2009. – Т. 6. – №2. – 196 с.

Научное издание

Коллектив авторов

**Формула творчества: теория и  
методика художественного  
образования**

*Материалы*

*Открытой научно-практической конференции  
(г. Луганск, 28 апреля 2021 года)*

Авторы опубликованных материалов несут полную ответственность за редактирование, подбор и точность предоставленных данных, цитат и других ведомостей.

Ответственные за выпуск:  
Л.П. Лабинцева, Е.Н. Пономарева  
Компьютерный макет Е.Н. Пономарева

---

Подписано в печать 21.05.2021 г. Бумага офсетная.  
Формат 60x84/8. Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 20,00. Тираж 50 экз.  
Зак. № 54.

---

**Издатель**  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011.  
Тел./факс: (0642) 53-65-37.  
e-mail: knitaizd@mail.ru