



НАУКА И ИСКУССТВО XXI СТОЛЕТИЯ

**Материалы
Университетской научно-практической конференции
молодых ученых
27 февраля 2019 г.**



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОУ ВПО ЛНР
«Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
Институт культуры и искусств**

НАУКА И ИСКУССТВО XXI СТОЛЕТИЯ

*Материалы Университетской научно-практической конференции
молодых ученых
27 февраля 2019 г.*


Луганск
2019

УДК [001+7+37.016:7] (06)
ББК 75я43+85я43+85.31р
НЗ4

Рецензенты:

- Федорищева С.П.** – директор Института культуры и искусств ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент.
- Кузниченко О.В.** – доцент кафедры фортепиано ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», кандидат педагогических наук, доцент.
- Полтавская Н.А.** – доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Владимира Даля», кандидат педагогических наук, доцент.

Наука и искусство XXI столетия : матер. Университетской
НЗ4 науч.-практ. конф. (г. Луганск, 27 февраля 2019 г.). – Луганск : Книта, 2019. – 120 с.

В сборнике представлены материалы, посвященные вопросам науки и искусства XXI столетия, проблемам музыкальной педагогики. Рассматриваются актуальные проблемы современного искусства, вопросы музыкальной педагогики и перспективы повышения эффективности музыкального образования детей и молодежи в общеобразовательных школах, дошкольных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, анализируется практический опыт внедрения технологий музыкального образования в учебно-воспитательный процесс.

Сборник предназначен для молодых ученых, преподавателей, аспирантов и соискателей, также может быть полезен для студентов искусствоведческих специальностей.

*Рекомендовано Научной комиссией Луганского национального
университета
имени Тараса Шевченко
(протокол № 8 от «16» апреля 2019 г.).*

© Коллектив авторов, 2019
© ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Байрамова Г. Низами-кызы Боярчук Н.А.	Феномен толерантности в самодеятельных хореографических коллективах.....	6
Василенко А.И.	Особенности развития русской скрипичной школы конца XIX – первой половины XX столетия.....	10
Вегера А.И.	Учитель музыки – Владимир Белостоцкий: уроки добра и красоты.....	15
Вейда С.В.	Становление и развитие техники экспериментальной перекладки на современном этапе.....	24
Гурич А.С., Воеводина Л.П. Зеленская Т.А.	Интерактивный мультимедийный электронный учебный плакат как инновационное наглядное пособие в процессе обучения.....	28
Кожевникова А.А.	Проблема инструментального музицирования в музыкальной педагогике XX – начала XXI вв.....	32
Кокоскерия Б.Л.	Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей 4–7 летнего возраста в детской школе искусств.....	36
Мамсурова Н.Г.	Кобзарство в церковно-религиозной традиции украинского народа.....	38
Миненко А.А.	Развитие музыкальных способностей учащихся в школе искусств.....	42
Муковнина Я.В.	Особенности развития музыкального мышления детей младшего школьного возраста.....	46
Назаров В.А.	Традиции и новации в современной японской культуре.....	49
Орлов В.А.	Личностное развитие учащихся на уроках хореографии в детской школе искусств.....	53
Орлова Л.А.	Программные тюнеры и анализаторы в процессе самостоятельного изучения сольфеджио.....	56
Проценко Т.В.	Тайский бокс в методике совершенствования физического воспитания дошкольников 5–6 лет.....	61
Решетняк А.В. Савюк А.В., Воеводина Л.П.	Использование инновационных технологий обучения в высшей школе.....	65
	Формирование у детей дошкольного возраста интереса к инструментальной народной музыке в детской школе искусств.....	69
	Особенности вокальной работы в хоре.....	73
	Внеклассная музыкально-эстетическая работа как аспект профессиональной педагогической деятельности учителя музыки в общеобразовательной	

	школе.....	77
Сергун Л.В.	Эстетические особенности современного хореографического искусства.....	81
Соколова А.А.	Формирование профессионального имиджа как одного из компонентов вокально-исполнительской культуры современного эстрадного певца.....	88
Солок Д.Р.	Место и значение импровизации в джазовой музыке....	93
Тананакина Т.П.	Педагогические условия формирования инклюзивной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки.....	97
Фининко Е.Е.	Использование технологий формирования творческой личности в социокультурной среде высшего учебного учреждения.....	102
Фишич М.С.	Профессиональная этика как основа коммуникации в сфере бытового обслуживания.....	105
Чепя В.С.	Исполнительская деятельность учителя и интерпретация музыкальных произведений на уроках музыки.....	110
Шморгун Е.В.	Специфика жанра «музыкальное интервью» в контексте музыкальной журналистики.....	113

УДК 374.3

Байрамова Гюльмира Низами-кызы,
2 курс магистратуры,
направление подготовки «Хореографическое искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко
nizami@mail.ru

Научный руководитель – Филимонова Елена Юрьевна, и.о. заведующего кафедрой хореографии Института культуры и искусств.

ФЕНОМЕН ТОЛЕРАНТНОСТИ В САМОДЕЯТЕЛЬНЫХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ

В публикации рассматривается проблема толерантности в самодеятельных хореографических коллективах. Феномен толерантности в самодеятельных хореографических коллективах представлен социальным заказом современного общества, ориентированным на свободную самостоятельную личность, которая умеет строить отношения с другими людьми, уважает их права и свободы.

Ключевые слова: *толерантность, самодеятельные хореографические коллективы, общество, хореография.*

Хореографическое искусство в научных исследованиях рассматривается как способ художественного воспитания личности, развития его эмоционально-двигательной природы, чувственного отношения к музыке и ее точное выражение через пластику. С другой стороны, хореографическое искусство как эффективное средство социально-культурной деятельности способно воспитать и гуманную личность, уважающую культуру других народов, постигающую значение ее ценностей; выражающую толерантное отношение к обычаям и традициям разных национальностей. На наш взгляд, именно самодеятельный хореографический коллектив является важной организационной формой работы по воспитанию навыков толерантного поведения наряду с профессиональными знаниями и умениями.

В последнее время проблема толерантности стала широко освещаться в средствах массовой информации, на государственном и международном уровнях. Данному факту способствуют возникающие случаи конфликтных ситуаций, выливающиеся в жестокие столкновения. По мнению социологов и психологов подобная тенденция связана с уменьшением уровня терпимости к людям (Е.В. Швачко, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.).

Педагогический аспект феномена толерантности рассматривается как общественно значимая ценность (Н.А. Асташова, А.М. Байбаков,

М.С. Мириманова, В.В. Глебкин, П.В. Степанов и др.), формирование толерантного сознания школьников и студентов (Г.В. Безюлева, П.Ф. Комогоров, Е.В. Рыбак, О.Д. Шарова и др.), педагогическая толерантность (Н.Ю. Кудзиева, Н.В. Кукушкин и др.).

Формирование основ толерантности у детей, несмотря на изучение данного вопроса многими известными педагогами и учёными, имеет ряд проблем и противоречий. Социальный заказ современного общества ориентирован на свободную самостоятельную личность, которая умеет строить отношения с другими людьми, уважает их права и свободы. Однако, систематизированных программ и методик по воспитанию толерантности у детей немного, особенно в самодеятельных творческих коллективах.

В связи с обозначенной актуальностью, целью статьи является характеристика феномена толерантности в самодеятельных хореографических коллективах.

Решение проблемы формирования толерантности у подрастающего поколения приобретает существенную значимость, т.к. у подростков в последние годы наряду с высоким интеллектом, глубокими знаниями, широким кругозором, активной нравственной позицией, духовными запросами порой развивается чувство своей исключительности, излишней самоуверенности, стремление к самоутверждению своей независимости. Это приводит их к раздражительности, нетерпимости, агрессии, межличностным конфликтам, неприятию окружающей действительности.

Заметим, что подростковый возраст – особый период решения проблемы развития толерантных характеристик человека, во время которого происходит дальнейшее становление самосознания и мировоззрения обучающегося, самооценка и представление о себе самом, возникает максимальная направленность на окружающий мир.

В условиях гуманизации и демократизации общества проблема толерантности весьма актуальна, так как сегодня важными становятся ценности и принципы, необходимые для общего выживания и развития:

- этика и стратегия ненасилия;
- идея терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам;
- необходимость поиска диалога и взаимопонимания, взаимоприемлемых компромиссов [1].

Это обусловлено социальными проблемами в обществе, конфликтами на национальной и религиозной почве, которые являются прямой угрозой безопасности страны. Там, где проживают люди разных национальностей и религиозных убеждений, особое место занимает проблема внешней и внутренней миграции населения. По мнению Б. Риэрдона, разрешить возникающие проблемы взаимоотношений можно только с помощью воспитания толерантного сознания [4].

Мы сегодня все чаще встречаемся с детской недоброжелательностью, озлобленностью, агрессивностью. Причиной такого поведения детей стоит

назвать понижение общего уровня культуры, массу негативной, а иногда и просто агрессивной информации, поступающей с экрана телевизора или через компьютер, социальное равнодушие и недостаток внимания со стороны взрослых.

Начиная заниматься танцами в подростковом возрасте, можно предотвратить возникновение негативных установок, изменить образ мыслей, улучшить отношение к окружающим. Именно танец, являясь чем-то большим, чем просто движения под музыку, представляет собой способ работы над собой, помогает подростку добиваться успехов в любой сфере деятельности. Танец воспитывает те способности, которые управляют взаимодействием духа и тела, помогая подростку проявлять внутренние порывы. В подростковом возрасте занятия хореографией дарят участнику коллектива радость движения, общения, обогащают внутренний мир и помогают познать себя.

У детей происходит формирование навыков уважительного и доброжелательного поведения, умение воспринимать окружающее как результат сотрудничества людей в коллективе. Они положительно влияют на человека, преобразуют его, возвышают, возвращают в более гармоничное состояние [2].

Феномен толерантности проявляется в процессе творческого развития участников хореографического коллектива и обладает такими отличительными признаками:

- единство физического развития и понимания духовной сущности танцевального искусства определяет культуuroобразующее пространство танцевального ансамбля;
- творческое развитие участников самодеятельного хореографического коллектива осуществляется на основе импровизации средствами освоения выраженных и осмысленных в танце знаков, кодов и символов;
- творческое развитие осуществляется через сюжетно-ролевую игру, выраженную языком танца.

По мнению Н.Н. Янаевой, хореография является мощным средством формирования толерантности [5].

В свою очередь, Л.Е. Пуляева утверждает, что хореографический коллектив способствует разрешению возникающих проблем у детей: снимает отрицательные факторы, воспитывает ответственность, бережет ребенка от нездорового соперничества, злорадства, что является важной задачей в воспитании толерантности детей [3]. Преподаватель должен научить детей способности сопереживать чужой беде, умению защищать, возможно, вопреки всему коллективу. Выразить свою точку зрения, отстоять ее ребенок учится в коллективе. Педагог активно воспитывает в них порядочность, долг и честь в человеческих отношениях, независимо от изменений их суждений и позиций.

На наш взгляд, формирование толерантности в хореографических объединениях зависит от целого рода факторов: политических, социально-культурных, экономических.

Политические факторы: в центрах внешкольной работы с детьми недостаточно рабочих часов для организации занятий с большим количеством групп.

Социально-культурные факторы: ребенку скорее хочется владеть новой компьютерной программой, чем стоять у станка. Немаловажным фактом является наказание родителей за плохую учебу запрет на посещение занятиями хореографии.

Экономические факторы: недостаток надлежащего оборудования в кабинетах хореографии, небольшая заработная плата руководителей самодеятельных хореографических коллективов приводит к недостатку квалифицированных педагогов-хореографов. Недостаточно количество средств для расширения и разнообразия костюмерной базы.

Толерантное сознание нужно прививать, воспитывать, и делать это нужно с раннего возраста, когда у человека только пробуждается интерес к моральным проблемам, и более активно идет развитие нравственных чувств.

Таким образом, феномен толерантности в самодеятельных хореографических коллективах представлен социальным заказом современного общества, ориентированным на свободную самостоятельную личность, которая умеет строить отношения с другими людьми, уважает их права и свободы. Понятие толерантности не врожденное, а осознанное и добровольное, накопленное в процессе воспитания и жизненного опыта каждого человека. И деятельность самодеятельных хореографических коллективов – это один из способов зарождения толерантного отношения подрастающего поколения к другим людям.

Список литературы

1. **Асмолов А.Г.** На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
2. **Крылова Н.В.** Ребенок в пространстве культуры / Н.В. Крылова. – М. : Инноватор, 2000. – 262 с.
3. **Пуляева Л.Е.** Некоторые аспекты методики работы с детьми в хореографическом коллективе: Учебное пособие / Л.Е. Пуляева. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. – 80 с.
4. **Риэрдон Б. Э.** Толерантность – дорога к миру [Текст] / Б.Э. Риэрдон ; [пер. с англ. : О. Артемьева, А. Бураковская, Л. Котова]. – М. : Бонфи, 2001. – 301 с.
5. **Янаева Н.Н.** Хореография. Учебник для начальной хореографической школы / Я.Н. Янаева. – М. : Релиз, 2004. – 340 с.

УДК 371.7

Боярчук Наталья Анатольевна,
2 курс (на базе СПО),
направление подготовки
«Музыкально-инструментальное искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
boyarchuk.1996@mail.ru

Научный руководитель – Самохина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкознания и инструментального исполнительства Института культуры и искусств.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ СКРИПИЧНОЙ ШКОЛЫ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX СТОЛЕТИЯ

В публикации исследована история скрипичной школы России второй половины XIX – первой половины XX вв. На примере музыкально-педагогической деятельности И.В. Гржимали, Л.С. Ауэра, Л.М. Цейтлина, Ю.И. Янкелевича, А.И. Ямпольского и др. выявлены особенности эволюции русского скрипичного искусства.

Ключевые слова: *русская скрипичная школа, скрипичная культура, педагогические принципы, педагогическая деятельность, методика преподавания, струнно-смычковое исполнительство.*

В истории русской скрипичной исполнительской культуры, временной промежуток, охватывающий 2-ю пол. XIX – 1-ю пол. XX вв. является особенным. Формирование Московской и Петербургской скрипичной школы в исследуемый период, повышение уровня исполнительского мастерства скрипачей, активизация концертной деятельности – всё это актуализирует значимость изучения особенностей развития русской скрипичной школы конца XIX – 1-ой пол. XX вв.

Анализ литературы показывает, что проблема развития русской скрипичной школы указанного периода еще не получила достаточно полного освещения в отечественном и зарубежном музыкознании. Некоторые аспекты исследуемой проблемы нашли отражение в работах Л.С. Ауэра, М.М. Берляничка, Л.С. Гинзбурга, Л.М. Мордковича, К.Г. Мостраса, Л.Н. Раабена, Б.А. Струве, О.Ф. Шульпякова и др. Необходимость сохранения и дальнейшего развития достижений русской скрипичной культуры, недостаточная изученность вопросов истории скрипичной педагогики в России, определили *цель публикации:* исследовать и обобщить прогрессивный опыт профессиональных скрипичных школ России второй половины XIX – первой половины XX вв.

Зарождение и развитие русского профессионального скрипичного исполнительства датируется XVIII в. Ко второй половине этого столетия сформировалась уже целая плеяда скрипачей-профессионалов. Самым крупным, выдающимся из них был Е.И. Хандошкин [6].

О зарождении русской скрипичной педагогики свидетельствует появление педагогических пособий. В 1784 г. в Петербурге была опубликована «Скрипичная школа или наставление игры на скрипке». Данное методическое пособие содержало элементарные сведения об инструменте, устройстве скрипки, о музыке, нотах, скрипичных штрихах и др. Учебный репертуар, вошедший в сборник, был построен на материале русских народных песен.

С начала XIX в. в России стали появляться иностранные педагогические труды в переводе на русский язык. В русской традиции, значительным педагогическим трудом стали «Советы начинающему играть на скрипке с приложением 24-х музыкальных примеров» А.Ф. Львова (1859) [6]. С конца XVIII в. начинает развиваться производство смычковых инструментов в России. Особую популярность приобретает имя замечательного русского скрипичного мастера И. А. Батова.

В процессе формирования русского профессионального скрипичного искусства (2-я пол. XIX ст.) значительную роль сыграли иностранные исполнители и педагоги. Становление профессиональной скрипичной школы в России связано с именем выдающегося польского скрипача – Г. Венявского. Этот талантливый музыкант принимал участие в открытии Петербургской консерватории, где стал первым профессором по классу скрипки. Среди чешских скрипачей, повлиявших на развитие скрипичной школы в России, следует отметить Ф. Лауба и И. Гржимали. [5]. За годы работы в Московской консерватории, они соединили лучшие традиции пражской и русской скрипичных школ.

Огромную роль в развитии русской скрипичной школы сыграла деятельность Л.С. Ауэра. Благодаря Ауэру, в начале XX в. настала эпоха русских скрипачей, а русская профессиональная школа получила международное признание. Л.С. Ауэр воспитал много талантливых известных скрипачей, исполнителей мирового уровня во главе с М.С. Эльманом, Е.А. Цимбалистом, И.Р. Хейфецем, М.Б. Полякиным.

Из класса Ауэра вышло много камерных исполнителей, оркестрантов и педагогов. В начале XX ст. не было ни одного большого культурного центра, где бы не работали ученики Л.С. Ауэра. Его успех, как педагога, коренился в методе преподавания, объединившем всё лучшее, что могла дать тогда зарубежная и русская педагогика.

Результатом пристального изучения мировых скрипичных школ, а также исполнительского искусства крупнейших скрипачей, впоследствии, в 1929 г., уже в эмиграции, явилась книга Л.С. Ауэра «Моя школа игры на скрипке». Анализируя различные приёмы исполнительства, Л.С. Ауэр ссылается в этой книге на практику выдающихся скрипачей. Высшим художественным

критерием для него была правда и естественность выражения. Вся индивидуальная сила артиста, его индивидуальный стиль игры должны, по его мнению, подчиняться общественным требованиям искусства. Более того, Л.С. Ауэр считал, что каждой эпохе свойственен стиль исполнительского искусства, исторически меняющийся и развивающийся. «Тип игры, пользующийся необычайным успехом и усиленно культивируемый в одном веке, может быть целиком отвергнут в другом» [1, с. 139]. Стиль игры, утверждает Л.С. Ауэр – историчен, ибо «эстетическая правда одной эпохи, исполнительская правда одного поколения может быть признана ложными догмами следующего поколения» [1, с. 141]. Конечно, первейшей задачей исполнителя для Л.С. Ауэра являлась объективная передача стиля, подлинного характера старинного или современного произведения. Но эта «подлинность» в том, как данный стиль ощущается, воспринимается и трактуется в определённое время.

Развитие скрипичной педагогики начала XX в. (как и скрипичного искусства в целом), было обусловлено противоречивым контекстом. После революции 1917 г. происходило резкое размежевание художественной интеллигенции. Часть ее сразу встала на путь поддержки Советской власти (из скрипачей – Л.М. Цейтлин, Б. О. Сибор, К. Г. Мострас, И. Р. Налбандян); другая часть не приняла нового строя и постепенно оставляла страну. Эмигрировали Л.С. Ауэр, Н.М. Мильштейн, С.П. Коргуев и ряд других [4].

Молодое советское скрипичное искусство ощущало эти утраты. Перелом наступает во 2-ой пол. 20-х гг., когда в Московской консерватории сконцентрировалась группа выдающихся педагогов в лице Л. М. Цейтлина, А. И. Ямпольского, К. Г. Мостраса. Положительная динамика наблюдается и в Ленинградской консерватории (деятельность В. Х. Шер, И.К. Зеликмана, Ю.И. Эйдлина, И.Р. Налбандяна) [4]. Большое значение для советского скрипичного искусства имело возвращение М.Б. Полякина – одного из самых выдающихся учеников Л.С. Ауэра. В 1925 г. он приехал из США и обосновался в Ленинграде, заняв там пост профессора консерватории, а со временем начал преподавательскую деятельность в Московской консерватории.

Создателями советской скрипичной школы, завоевавшей в 30-е гг. мировое признание, была плеяда высокоталантливых педагогов, среди которых в первую очередь должны быть названы имена профессоров Московской консерватории Л.М. Цейтлина, А.И. Ямпольского, К.Г. Мостраса и одесского профессора П.С. Столярского, ярко проявившего себя в области детской педагогики. Старейших из них, Л.М. Цейтлин (1881 – 1952 гг.), разработал именно те принципы методики воспитания музыканта-исполнителя, которые станут типичными для всей Московской школы скрипачей, а именно: смелый, волевой, энергичный стиль исполнительства, а также актуализация личностного подхода в процессе музыкального исполнительства. Кроме того, Л.М. Цейтлин был не только выдающимся педагогом, но и крупным скрипачом-концертантом, активным общественным музыкальным деятелем.

Похожие принципы преподавания присущи и педагогической деятельности А.И. Ямпольского (1890 – 1956 гг.). Педагогическая система этого русского мастера не только не уступила системе Л.С. Цейтлина, но своей целостностью и основательностью даже превзошла её. Достойным коллегой Л.С. Цейтлина и А.И. Ямпольского стал К.Г. Мострасс (1886 – 1965 гг.). Следует отметить, что в решении педагогических проблем К.Г. Мострасс был более универсален. Свои методические установки он изложил в работах, по которым можно судить об объёме педагогической системы, которая обобщила не только собственный опыт К.Г. Мострасса, но и стала итогом внимательного изучения опыта мировой скрипичной педагогики.

Особое место в истории русской скрипичной педагогики занимает педагогическая деятельность Д.М. Цыганова, который, в отличие от своих современников, соединил образование скрипача-исполнителя с композиторской деятельностью. Цыганов постоянно находился в тесном контакте с выдающимися композиторами – С.С. Прокофьевым, Д.Д. Шостаковичем, Н.Я. Мясковским. Дмитрию Михайловичу принадлежат многочисленные скрипичные транскрипции музыкальных произведений композиторов разных эпох.

К поколению педагогов-скрипачей, которые начали работать в 30-е гг., принадлежат Ю.И. Янкелевич и Д. Ф. Ойстрах. Так, Ю.И. Янкелевич – ученик А.И. Ямпольского, на протяжении долгого времени был ассистентом своего преподавателя. Со временем, Ю.И. Янкелевич займёт место одного из выдающихся профессоров Московской консерватории. В послевоенный период деятельность этого удивительного музыканта приобретёт международное признание: его будут приглашать проводить мастер-классы в разных странах мира [2].

В Московскую консерваторию в 1934 г. был приглашен преподавателем Д. Ф. Ойстрах, а в 1950 г. он возглавил кафедру скрипки. На 50-е гг. приходится и артистический триумф Д.Ф. Ойстраха на концертных эстрадах мира и первые успешные выступления его учеников на международных конкурсах.

О размахе и высочайшем художественном уровне советского скрипичного исполнительства данного периода свидетельствуют Всесоюзные, а затем и Международные конкурсы. Первый Всесоюзный конкурс состоялся в мае 1933 г. в Москве. Его победители – скрипачи Б.С. Фишман (Москва), С.Б. Фурер (Москва). Оценивая итоги конкурса, А.Ц. Бубнов писал: «Только в условиях творческого подъёма и энтузиазма, которым охвачен СССР, возможен расцвет целого поколения выдающихся музыкантов, высокое мастерство которых столь ярко обнаружилось на всесоюзном конкурсе...» [3, с. 53].

Во 2-ой пол. 30-х гг., советская скрипичная школа получила международное признание. В 1935 г. на конкурсе им. Г. Венявского в Польше Д. Ф. Ойстрах получил II премию. Значимым достижением в области скрипичного исполнительства исследуемого периода стала блестящая победа Д.Ф. Ойстраха на конкурсе имени Э. Изаи в Брюсселе (1937 г.), где

соревновались ученики прославленных мировых педагогов: К. Флеша, Ж. Тибо, Дж. Энеску. И все же советские скрипачи заняли пять премий.

Первую премию получил Давид Ойстрах [3]. Творческой активностью и многообразием реализаций отмечена петербургская скрипичная школа, представителями которой были выдающиеся педагоги – Ю.И. Эйдлин, В.И. Шер и М.И. Вайман [4].

Таким образом, исследовав особенности развития русской скрипичной школы 2-ой пол. XIX – 1-й пол. XX вв., мы пришли к следующим выводам. Развитие скрипичной школы России конкретизировано двумя историческими периодами: 1) период зарождения (60-е гг. XIX столетия до 1917 г.); 2) период развития (1-я пол. XX в.).

Несмотря на то, что у истоков русского скрипичного искусства стояли такие известные музыканты, как Г. Венявский, Ф. Лауб, И. Гржимали, начало эпохи всемирно признанного русского скрипичного искусства конкретизировано творчеством и деятельностью Л.С. Ауэра. Среди наиболее ярких представителей скрипичной школы советского периода целесообразно выделить Л.М. Цейтлина, А.И. Ямпольского, К. Г. Мостраса.

Список литературы

- 1. Ауэр Л. С.** Моя школа игры на скрипке / Л. С. Ауэр. – Санкт-Петербург : Композитор, 2004. – 120 с.
- 2. Григорьев В. Ю.** Методическая система Ю.И. Янкелевича / В.Ю. Григорьев // Педагогическое наследие Ю.И. Янкелевича. – М. : Музыка, 1993. – С. 135 – 138.
- 3. Музыкальные конкурсы в прошлом и настоящем [Текст] :** справочник [на 1964 г.] / Гос. центр. музей муз. культуры им. М.И. Глинки. – М. : Музыка, 1966. – 180 с.
- 4. Раабен Л. Н.** История русского и советского скрипичного искусства / Л. Н. Раабен. – М. : Музыка, 1978. – 197 с.
- 5. Футер А.** Профессор Московской консерватории И. В. Гржимали / А. Футер // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. – Вып. 4. – М. : Музыка, 1967. – С.181 – 215.
- 6. Ямпольский И. М.** Русское скрипичное искусство : очерки и материалы / И. М. Ямпольский. – М. : Музгиз, 1951. – 515 с.

УДК 78:371

Василенко Андрей Иванович,
преподаватель кафедры теории искусств и эстетики
ГОУК «Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского»
iki_timip@ltsu.org

УРОКИ ДОБРА И КРАСОТЫ. К 85-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В.И. БЕЛОСТОЦКОГО

В статье освещается педагогическая деятельность выдающегося педагога, талантливого учителя музыки В.И. Белостоцкого. Автор рассматривает жизненный и профессиональный путь В.И. Белостоцкого, обращает внимание на его умение виртуозно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся. Феномен профессионального мастерства и профессионального опыта В.И. Белостоцкого состоит в нём самом: в его безграничной преданности делу музыкального просвещения и воспитания школьников, в постоянном стремлении к самосовершенствованию, в большой и искренней любви к детям.

Ключевые слова: музыкальное образование, учитель музыки, урок музыки, В.И. Белостоцкий.

Луганская земля всегда была богата людьми яркими, неординарными и беззаветно преданными своему делу. Именно таким остался в памяти коллег-учителей и многочисленных учеников Отличник народного образования СССР и Украины, учитель-методист, талантливый педагог и замечательный человек Владимир Иосифович Белостоцкий (1933–1996 гг.). Его жизни и многолетней педагогической работе и посвящена настоящая статья.

В 70–90-е гг. прошлого века Владимир (Владлен) Иосифович Белостоцкий был хорошо известен и пользовался авторитетом в профессиональных кругах, как в Луганске, так и за его пределами. Проводимые им уроки редко обходились без тех или иных посетителей. Чаще всего это были студенты-практиканты, коллеги-учителя, слушатели курсов повышения квалификации, аспиранты, соискатели и, конечно же, методисты всех уровней. Целью, смыслом и содержанием всей его жизни была школа, музыка, общение с детьми. Именно школе он отдавал себя всего без остатка.

15 января 1996 года Владимир Иосифович, как обычно, отправился на работу. По дороге он внезапно почувствовал себя плохо. С трудом добравшись до школы, прямо на крыльце, он потерял сознание. Выбежавшие навстречу коллеги-учителя подхватили его на руки, занесли в кабинет директора и немедленно вызвали «скорую помощь». В какой-то момент он почувствовал себя немного лучше и попытался подняться. Коллеги уговаривали его не двигаться и дожидаться приезда врача. «Какой врач, мне же сейчас урок

проводить!» – был ответ. С этими словами он медленно поднялся и пошёл к себе в класс, однако, сделав несколько шагов, снова потерял сознание. Приехавшая бригада «скорой помощи» уже ничем помочь не смогла.

Владимир Иосифович Белостоцкий посвятил школе без малого 50 лет из 63-х, отпущенных ему судьбой. Его первым местом работы стал Луганский детский дом № 2, и было это в 1947 г., а руководителю художественной самодеятельности – так называлась занимаемая им должность – было всего лишь 14 лет. За несколько десятилетий, отданных учительскому труду, Владимир Иосифович заслужил уважение коллег и любовь детей. Прежде всего, он проявил себя как талантливый музыкант, руководитель самодеятельных хоровых и инструментальных коллективов, а также как организатор, работая директором СШ № 7 г. Луганска. Но наибольшую известность ему принесли, конечно же, его неповторимые уроки музыки, не оставлявшие равнодушными ни детей, ни коллег-преподавателей. Это был тот редкий случай, когда ученики и младших, и средних классов с нетерпением ждали очередного урока музыки. И ждали не потому, что на этом уроке можно было расслабиться, отдохнуть или, как говорят малыши, «побеситься». Каждый раз, подходя к кабинету музыки, дети замирали в ожидании Чуда. И нужно признать, что за многие годы работы в школе Владимир Иосифович ни разу не обманул их ожиданий. Автору этих строк также посчастливилось неоднократно присутствовать на этих уроках, вначале – в качестве студента-практиканта, а позже – как руководителя педагогической практики.

Чем же так привлекали уроки музыки В.И. Белостоцкого? Что было в них такого необычного и неординарного? Почему к нему на них стремились попасть и студенты-практиканты, и его коллеги-учителя? Если попытаться ответить на эти вопросы коротко, то можно сказать следующее: Владимир Иосифович своим личным примером, своим отношением к делу наглядно показывал, каким может и должен быть школьный учитель музыки, какими могут и должны быть сами уроки музыки, каким может и должен быть школьный кабинет музыки, и каким может и должно быть отношение к этим урокам и учеников, и родителей, и школьной администрации. Ну а, чтобы ответить на поставленные вопросы более обстоятельно, нам придётся предпринять краткий экскурс в историю отечественного музыкального воспитания школьников.

В 20 – 30-е гг. XX в. в основу концепции массового музыкального воспитания школьников были положены знаменитые слова К.Д. Ушинского: «Запоёт школа – запоёт весь народ». Конечно, сегодня идея заставить петь весь народ уже не кажется такой заманчивой и актуальной. Но тогда, в годы первых пятилеток, она была вполне экономически оправдана. Ведь общеизвестно, что хоровое пение – самый доступный путь приобщения широких масс к музыкальному искусству. Таким образом, в учебных планах общеобразовательных школ прочно обосновался предмет под названием «пение». Его содержанием стали детские и массовые песни, специально

отобранные и распределённые по годам обучения, а основной формой работы – хоровое пение. Совершенно очевидно, что проведение таких уроков не требовало от учителя какой-то особой профессиональной подготовки – их мог проводить любой педагог, сносно владеющий каким-либо музыкальным инструментом (лучше всего – баяном). Школьные уроки музыки не относились к числу первостепенных дисциплин, а отсюда и соответствующее отношение к ним как со стороны детей, так и со стороны администрации.

В начале 60-х гг. прошлого века ситуация начала постепенно меняться. Вот что пишет о причинах таких перемен Р.А. Тельчарова: «Выпускалось крайне недостаточное количество специалистов по музыке; в школе сложилась диспропорция в преподавании предметов художественно-гуманитарного и естественно-математического циклов. Образовался перекося в пользу последних. Это отрицательно сказалось на целостности, гармоничности воспитания ребят, на разносторонности их мировоззрения» [2, с.12]. Таким образом, на базе педагогических институтов была начата подготовка школьных педагогов-музыкантов. Не стал исключением и Луганский государственный педагогический институт имени Т.Г. Шевченко, где в 1961 г. было открыто вечернее, а в 1964 г. – и дневное отделения музыкально-педагогического факультета. В том же, 1964 г. в ЛГПИ была создана профильная кафедра – кафедра музыки и пения. Впрочем, эти веяния пока что не коснулись общеобразовательных школ, в которых по-прежнему учитель музыки с баяном за плечами ходил из класса в класс, разучивая с детьми пионерские песни.

«Ветер перемен» стал ощущаться в общеобразовательных школах в начале 70-х гг. прошлого столетия. Основная заслуга в этом принадлежала выдающемуся композитору, педагогу и общественному деятелю Д.Б. Кабалеvскому. В это время стали выходить из печати первые его книги («Про трёх китов и про многое другое», «Как рассказывать детям о музыке»), а, кроме того, Всесоюзная фирма грамзаписи «Мелодия» выпустила серию грампластинок с записями его бесед о музыке. В это же время Д.Б. Кабалеvский выступил в печати с новаторскими идеями в области реорганизации школьных уроков музыки. Эти идеи были с энтузиазмом встречены музыкальной общественностью. И это не случайно, ибо основывались они не на кабинетных размышлениях, а на многолетнем опыте работы Д.Б. Кабалеvского в качестве учителя музыки и пения (так теперь стал называться этот предмет) одной из московских общеобразовательных школ. Разумеется, все дипломированные специалисты, знакомые с его идеями, прекрасно понимали, что их практическая реализация под силу только музыканту с основательной профессиональной подготовкой.

Однако учебные планы того времени имели несколько иные приоритеты. Именно поэтому за пределами музыкальных классов студентам постоянно напоминали, что они пришли учиться не в консерваторию, а в педагогический вуз. Поэтому главной дисциплиной для них (разумеется, после общественных) должна стать педагогика, которая, как утверждалось, вполне способна

компенсировать все недостатки подготовки музыкальной. Такая позиция была, если можно так сказать, веянием времени. Вот выдержка из книги одного из авторитетных педагогов-учёных того времени, специалиста в области музыкального воспитания школьников Л.Г. Арчажниковой: «Глубоко ошибочно мнение, будто учитель музыки должен быть хорошим музыкантом, а педагогический опыт придёт впоследствии сам собой в процессе работы в школе. Конечно, лучше всего, если учитель подготовлен и в педагогическом, и в музыкальном смысле. Но если нет выбора, то, (...) предпочтительнее хороший педагог и средний музыкант, чем хороший музыкант и плохой педагог, ибо музыкальное воспитание в общеобразовательной школе – это, прежде всего, педагогика, специфическая – музыкальная, – но педагогика» [1, с. 48]. Сегодня эта точка зрения уже не представляется абсолютно бесспорной. Более того, тезис о том, что педагогика – в гораздо большей степени искусство, нежели наука, не вызывает возражений ни у педагогов-практиков, ни, что самое главное, у педагогов-учёных. Но так было не всегда, и, тем не менее, в 70-е гг. прошлого века в силу известных причин педагогика, в известной степени страдала излишней теорией, оторванностью от реальной практики и явно завышенными претензиями на универсальность. На практике же стремление некоторых педагогов продемонстрировать эту самую универсальность педагогических принципов выглядели не всегда убедительно. Вот в этой ситуации мощным и убедительным аргументом в пользу важности музыкальной подготовки студентов и послужили школьные уроки музыки Владимира Иосифовича Белостоцкого. Поясним сказанное более подробно.

Во 2-ой пол. 70-х гг. прошлого столетия в педагогической карьере Владимира Иосифовича наступает, можно сказать, «золотой век». 30 мая 1975 года он, неожиданно для всех, оставляет вполне respectable пост директора СШ № 7 и переходит на работу в только что открывшуюся СШ №49 на должность учителя музыки. Этот его шаг на самом деле, конечно же, не был спонтанным. Административная работа, которой он должен был заниматься по долгу службы, отнимала слишком много времени и сил, не оставляя ни того, ни другого на занятие любимым делом – уроками музыки и школьной художественной самодеятельностью, а выполнять и те, и другие профессиональные обязанности «как-нибудь» он не мог и не хотел. Так или иначе, нужно было делать выбор, и этот выбор был им сделан. Была, видимо, и другая причина. В СШ № 49 В.И. Белостоцкому предоставили отдельный класс и, более того – он имел возможность этот класс сам выбрать. Таким образом, осуществлялась его давняя сокровенная мечта о полноценном кабинете музыки, оснащённом самыми современными техническими средствами и, едва приступив к исполнению своих обязанностей, Владимир Иосифович с присущим ему энтузиазмом, принялся за осуществление этой мечты.

Работа по созданию кабинета музыки длилась чуть больше одного года. Всё это время, по его же воспоминаниям, он не знал ни праздников, ни выходных, ни отпусков, и освоил целый ряд профессий, имеющих к музыке

весьма отдалённое отношение. Сам Владимир Иосифович не очень любил об этом рассказывать. На вопрос, как ему всё это удалось, он отвечал кратко: «Мне пришлось много потрудиться». Безусловно, им была проделана титаническая работа, но она не была напрасной. К началу 1976 – 1977 учебного года кабинет музыки был, в основном, готов и очень скоро стал подлинной достопримечательностью не только СШ №49, но и всей Луганской области. Собранные в его кабинете технические средства значительно расширили его возможности как педагога, и теперь он размышлял над тем, как их можно полнее и эффективнее использовать. Последующие годы его работы в СШ №49, а затем – в СШ №41 (с 1984 г.) убедительно показали, что с этой задачей В.И. Белостоцкий справился блестяще. Так что же представляли собой эти неординарные уроки, в равной степени захватывавшие и школьников, и коллег-учителей, и методистов?

Прежде всего, обращала на себя внимание прекрасная профессионально-музыкальная подготовка В.И. Белостоцкого. Он свободно владел тремя музыкальными инструментами (фортепиано, аккордеон, гитара), читал ноты «с листа», транспонировал, играл по слуху, разбирался в вопросах вокально-хоровой работы, что и не удивительно, ведь в течение многих лет руководимые им хоры неизменно побеждали на всех конкурсах художественной самодеятельности. А его рассказы о композиторах и их произведениях всегда отличались яркостью, доступностью и лапидарностью. Поясним сказанное чуть подробнее.

Согласно действовавшим в то время инструктивно-методическим документам, школьный урок музыки обязательно должен был включать три формы работы: хоровое пение, музыкальную грамоту и слушание музыки. Зная продолжительность школьного урока, нетрудно догадаться, что на каждую из этих форм отводилось не более 15 минут (в реальности – гораздо меньше). За эти 15 минут учитель должен был успеть подготовить детей к восприятию музыкального произведения (его части или фрагмента), прослушать это произведение, обсудить его с учениками и, что самое главное, зафиксировать в школьных тетрадях хотя бы минимум информации. Рассчитывать в этом плане на школьные учебники музыки того времени не приходилось. Так вот, буквально в нескольких предложениях, записанных учениками, В.И. Белостоцкий умел сконцентрировать самое основное и самое важное, что должны были запомнить дети. И это, безусловно, признак высокого профессионально-педагогического мастерства.

Не меньший интерес представляла и другая грань этого мастерства В.И. Белостоцкого – его умение виртуозно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся, его умение незаметно подводить их к нужным выводам и оценкам. Ярче всего это можно было наблюдать во время обсуждения учителем и учениками только что прослушанного музыкального произведения. Внешне это выглядело так. Учитель беседует с учениками, задавая им самые простые и естественные вопросы. При этом ученикам

разрешается отвечать, не поднимая руки и не вставая с места. Очень скоро в такую беседу оказывается вовлечённым весь класс. И вот, в конце такого обсуждения, ученики приходят к нужным, ожидаемым учителем, выводам и оценкам. При этом они абсолютно уверены, что пришли к этим выводам самостоятельно, и, следовательно, это знания, добытые ими, а не навязанные им извне. Никому из учеников даже в голову не приходит, что к этим выводам и оценкам их филигранно, незаметно и с ювелирной точностью подвёл учитель. Кстати сказать, попытки студентов-практикантов механически скопировать эту методику нередко приводили их к курьёзным ситуациям.

Владимир Иосифович всегда по-отечески заботливо относился к практикантам, стараясь помочь, подсказать, «подставить плечо». Когда студентам приходилось самостоятельно давать уроки, педагог всегда выбирал те дни, в которые по расписанию было как можно больше параллельных классов. Все студенты-практиканты приходили к первому уроку, который проводил сам Владимир Иосифович. Это был урок в классе «А». Все последующие уроки (классы «Б», «В», «Г» и т. д.) по очереди проводили студенты-практиканты. Наиболее сообразительные из них старались максимально подробно зафиксировать и ход урока, и вопросы, которые задавал Владимир Иосифович ученикам, а затем, слово в слово повторяли их на своих уроках. Первый же неожиданный ответ учеников ставил такого практиканта в тупик. Впоследствии, во время анализа проведённых уроков, Владимир Иосифович охотно «разоблачал этот фокус», как сказал бы один из героев М. Булгакова. Все эти вопросы он не готовил заранее. Чётко определив необходимый ему результат (вывод, оценку), он импровизировал, задавая их по ходу и, таким образом, подводил учеников к нужному ему результату.

И, конечно же, очень важным и эффективным помощником В.И. Белостоцкого в его педагогической работе был созданный им кабинет музыки. Разумеется, кабинет музыки как таковой, не был чем-то новым. В центральных школах такие кабинеты создавались уже с начала 70-х гг. прошлого столетия. Но их техническое оснащение было чрезвычайно скромным – ведь «музыка и пение» оставалась дисциплиной второстепенной. Как правило, оно ограничивалось одним-двумя нотными станами на доске, пианино, недорогим электропроигрывателем и набором грампластинок. В.И. Белостоцкий, имевший на тот момент за плечами более 20 лет учительского стажа, прекрасно понимал, что даже самое великое музыкальное произведение в плохом звучании не может вызвать у школьников полноценный эмоциональный отклик. А для того, чтобы усилить этот отклик, сделать каждый урок неповторимым и запоминающимся, можно и нужно использовать и другие технические средства. Все эти средства Владимир Иосифович и собрал в своём «кабинете музыки будущего». Остановимся на его описании более подробно.

Безусловно, наиболее важными в любом кабинете музыки являются звуковоспроизводящие средства, и таковой в СШ №49 не стал исключением. В.И. Белостоцкий оснастил его по самому последнему слову науки и техники

того времени. В его распоряжении был четырёхдорожечный стереомагнитофон, стереофонический проигрыватель первого класса, а также усилитель с акустическими системами. Как же всё это работало? Напомним, что в конце XX в. основным носителем аудиоинформации был виниловый диск. Он обеспечивал достаточно высокое качество грамзаписи, но был малопригоден для ежедневного использования. Многократный механический контакт иглы головки звукоснимателя с виниловым диском приводил к разрушению звуковой дорожки и, как следствие, к возникновению шумовых помех, возраставших при каждом последующем воспроизведении диска. Впрочем, у грампластинки была неплохая альтернатива – магнитная лента. Она также обеспечивала достаточно высокое качество воспроизведения и при этом многократно превосходила виниловый диск по износоустойчивости. Однако записывать всю необходимую для уроков музыку учителям приходилось самостоятельно. Конечно, это их не слишком огорчало, ведь можно было записать необходимый музыкально-дидактический материал в нужном порядке, что, безусловно, экономило время на уроке. Огорчало другое. Во-первых, четырёхдорожечные магнитофоны приемлемого качества стоили недёшево и часто воспринимались руководителями школ как роскошь. Во-вторых, большинство таких магнитофонов, выпускавшихся отечественной промышленностью, не были рассчитаны на озвучивание больших помещений, так как имели небольшой уровень громкости (исключением являлся магнитофон «Юпитер»). Таким образом, для того, чтобы обеспечить полноценное звучание музыкального произведения в магнитной записи, учителю приходилось использовать уровень громкости, близкий к максимальному. А это, в свою очередь, также приводило к искажённому звучанию.

Как же решил это проблемы В.И. Белостоцкий? Прежде всего, опираясь на свой административный опыт, он сумел убедить руководство в справедливости знаменитой поговорки: «Мы не так богаты, чтобы покупать дешёвые вещи». В его распоряжение был предоставлен самый современный на то время электропроигрыватель, снабжённый звукоснимателем с алмазной иглой и с функцией регулирования давления головки на диск. Однако Владимир Иосифович использовал этот аппарат только для записи фонограмм. При этом он широко использовал грампластинки из личной фонотеки, а она у него была огромна, и все пластинки были в ней отменного качества. Для того же, чтобы обеспечить в классе полноценное стереофоническое звучание, магнитофон был подключён к достаточно мощному и имевшему очень хорошие физические характеристики (от 20 – до 20 000 Гц) усилителю. Таким образом, включая его не более чем на четверть мощности, учитель получал качественный и объёмный стереофонический звук.

В начале 70-х гг. прошлого века многие школы стали оснащать узкоплёночными киноаппаратами, что позволяло при изучении многих предметов использовать учебные фильмы. Однако применение этих технических средств было достаточно ограничено. Во-первых, сама

киноустановка стоила недёшево, поэтому приобрести такое техническое средство могла себе позволить не каждая школа. Во-вторых, эксплуатация этих установок предполагала специальную подготовку и наличие документа о её прохождении (удостоверение кинодемонстратора). Но ученики очень любили, когда на уроках им показывали кино. Каждый такой учебный фильм оставлял у них неизгладимое впечатление. Зная всё это, В.И. Белостоцкий в свободное от работы время прошёл соответствующие курсы, получил соответствующее удостоверение и убедил руководство школы в необходимости установить такой киноаппарат в кабинете музыки. А для того, чтобы всё соответствовало правилам техники безопасности, Владимир Иосифович собственными руками соорудил необходимое помещение – аппаратную, соответствовавшую всем техническим требованиям. В этой же аппаратной он расположил и совершенно новый по тем временам прибор – слайдоскоп. Разумеется, в классе было сделано затемнение, причём оно было двухуровневым. Об этом настоящем чуде, подлинной «изюминке» кабинета музыки СШ №49 следует сказать особо.

Прежде всего, в отличие от магнитофона, проигрывателя и прочих технических средств, эту установку при всём желании нельзя было где-либо приобрести – советская промышленность их просто не выпускала. Но, как известно, инженерная мысль нашего народа не дремала никогда. И в городе Луганске, конечно же, нашлись умельцы, которые такие установки для собственных нужд делали. Среди таких умельцев, разумеется, был и В.И. Белостоцкий. В данном случае проявился ещё один его талант – талант инженера-конструктора. Раздобыв разными путями минимум информации и получив от специалистов-электриков несколько консультаций, он самостоятельно спроектировал и смонтировал у себя в классе полноценную светомузыкальную установку. Чтобы дать хотя бы некоторое представление о её устройстве и возможностях, укажем, что в ней были использованы более 200 лампочек, огромное количество светоотражателей, рассеивателей и светофильтров. Эта установка могла излучать различные цвета, плавно сменяющие друг друга и меняющие при этом интенсивность светового потока. И снова необходимо отметить, что это техническое творение соответствовало самым строгим критериям техники безопасности. А вот о том, как использовал Владимир Иосифович эту установку в комплексе с другими техническими средствами, красочно повествует выпущенный в 1981 г. областным управлением народного образования города Луганска буклет, посвящённый описанию кабинета музыки СШ № 49: «В постепенно темнеющем классе слышны знакомые звуки. Так шумит Красная площадь в Москве. Чистой голубизной вспыхивает огромная панель светомузыкальной установки. И вот уже слышна музыка курантов. Когда же панель заливают багрянец, звучит Гимн. Опускающийся экран «развёртывает» изображение Герба СССР, а затем панораму Красной площади столицы» [3]. Нужно ли удивляться тому, что такие уроки оставляли глубокий след в душах и сердцах детей!

Когда восхищённые современники спрашивали И.С. Баха, как ему удалось достичь такого совершенства в игре на органе и клавире, композитор скромно отвечал: «Мне пришлось быть прилежным. Кто будет столь же прилежен, достигнет того же» [4, с. 46]. Нам кажется, что эти слова великого немецкого музыкального гения в полной мере раскрывают и профессиональное *credo* В.И. Белостоцкого, ибо их смысл – беззаветное служение своей профессии. За несколько десятилетий, посвящённых работе в школе, Владимир Иосифович так и не нашёл времени, а, скорее всего, не счёл необходимым, описать и популяризировать свой опыт. Тем не менее, этот опыт всё же нашёл своё освещение в диссертационных исследованиях. Что ж, если великий учитель в дополнении ко всем своим заслугам ещё и внёс свой вклад в развитие современной педагогической науки – этому можно только порадоваться. Но, как нам кажется, секрет феномена по имени Владимир Иосифович Белостоцкий не в педагогических теориях и методиках. Этот секрет – в нём самом: в его безграничной преданности делу музыкального просвещения и воспитания школьников, в постоянном стремлении к самосовершенствованию и, конечно же, в большой и искренней любви к детям. В этом источник его профессионального мастерства и профессионального опыта. В который раз своей работой, да и всей своей жизнью Владимир Иосифович убедительно показал, какое важное место в учебно-воспитательном процессе отведено личности учителя, и как важно, чтобы учитель был Личностью. Это, на наш взгляд, самая важная его заслуга.

Список литературы

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : Кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры / Р.А. Тельчарова. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
3. Урок искусства. Из опыта работы учителя музыки Ворошиловградской средней школы № 49 В.И. Белостоцкого по использованию технических средств обучения на уроках музыки / Сост. Л.Н. Колесникова / Л.Н. Колесникова. – Ворошиловград : Облполиграфиздат, 1981. – 30 с.
4. Форкель И.Н. О жизни, искусстве и о произведениях Иоганна Себастьяна Баха [Пер. с нем. В.А. Ерохина ; коммент. и послесловие Н.А. Копчевского] / И.Н. Форкель. – М. : Музыка, 1987. – 111 с.

УДК 004.92

Вегера Анна Игоревна,
преподаватель кафедры графического дизайна
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского»,
ann.vegera@yandex.ua

Научный руководитель – Закорецкий Андрей Витальевич, заведующий кафедрой графического дизайна ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕХНИКИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕРЕКЛАДКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается становление и развитие техники экспериментальной перекладки, анализируется роль и значение авторской экспериментальной анимации на современном этапе, измеряется значимость и ценность рукотворных мультфильмов, созданных без применения компьютерной графики. Автор дает определения авторской и коммерческой анимации и приходит к выводу, что анимация имеет значительное преимущество перед всеми остальными видами подачи информации, предоставляя безграничные возможности реализации творческих идей, а нестандартные технологии позволяют наиболее полно и эффектно раскрыть идею.

Ключевые слова: анимация, авторская анимация, экспериментальная анимация, мультипликация, мультфильм, экспериментальная перекладка; флипбук; бумажная перекладка; рисованная анимация.

На сегодняшний день анимация является одним из наиболее эффективных способов влияния на аудиторию, так как не требует дополнительного пояснения или перевода. Язык анимации понятен всем: и взрослому, и ребенку. Анимация представляет безграничные возможности для воплощения творческих идей, что позволяет создавать неодушевленные предметы, новые миры, которых не существует в реальной жизни. Не ограничиваясь одними лишь мультфильмами анимация находит применение практически во всех сферах современной жизни, таких как телевидение, игровое кино, компьютерные игры, театральные декорации, реклама, презентации, сервисы и сайты в интернете.

По словам югославского кинорежиссера и аниматора Душана Вукотича, «анимация – искусство, границы которого совпадают с границами фантазии», а значит, она не знает границ» [2]. Анимация предоставляет своим создателям широкие возможности в экспериментах, связанных с поиском новой художественной образности, с созданием новых и соединением уже

исследованных разнообразных техник, с применением новейших достижений науки.

Чем дальше, тем явственнее обозначается расхождение между авторской и коммерческой анимацией. Коммерческая анимация разных стран становится все более однообразной; авторская делается все более свободной и независимой.

Подвергнув анализу современные мультфильмы, созданные при помощи компьютерных технологий, создается вывод, что в настоящее время выходит лишь незначительный процент мультфильмов, созданных вручную. Ручная работа обладает такой материальностью и уникальностью, которой невозможно добиться с помощью компьютера.

Процесс создания мультфильма длительный и трудоемкий. Над созданием одного мультфильма обычно трудится целая студия, каждый отдел которого исполняет только одну отдельную функцию. Из-за своей трудоемкости и отсутствия надлежащего финансирования авторская экспериментальная анимация развивается довольно медленно. Коммерческая анимация рассчитана на широкую зрительскую аудиторию; по этой причине создается большое количество 2D и 3D мультфильмов.

Несомненно, компьютерные технологии заметно упрощают процесс работы и позволяют создавать целые сериалы, неустанно используя одни и те же куклы и локации. Затраты на такого рода анимацию, с технической точки зрения незначительны, по сравнению с той же кукольной анимацией, в которой каждое действие продумывается до мельчайших подробностей: ни художник-аниматор, ни режиссер, ни сценарист не имеет права в определенный момент поменять концепцию мультфильма, так как на материалы были затрачены большие финансовые средства) Компьютер позволяет копировать и редактировать, как отдельные объекты, так и само движение, без лишних затрат времени и ресурсов.

Главной тенденцией последних десятилетий становится производство телеканалами собственных проектов, что характерно для многих российских телеканалов, а, следовательно, падает интерес к анимации на государственном уровне. В свою очередь, авторская (или экспериментальная) анимация зачастую создается за счет собственных средств, и нередко является короткометражной. Из-за недостатков материалов и средств авторам приходится изобретать новые технологии. Заметим, что комбинирование экспериментальных технологий и оригинальная концепция приводят к интересным результатам: данные ролики привлекают внимание зрителя, лучше запоминаются и выделяются среди конкурентов. Также такая анимация оценивается высоко на различных фестивалях: притягивает зрителя смелостью идей, виртуозной техникой, стремлением к эксперименту, оригинальностью решений. Одним из главных факторов, позволяющим повысить рейтинг анимационного ролика, является оригинальная подача, в рамках которой создаются интересные, яркие и индивидуальные образы, используются необычные техники. Нестандартные

технологии позволяют наиболее полно и эффектно раскрыть идею, а обыденные и примитивные вещи находят новое применение.

Таким образом, была найдена новая, интересная смешанная техника, включающая в себя элементы рисованной анимации, бумажной перекладки и флипбука, что получило название – «экспериментальная перекладка». Суть техники заключается в том, что меняются целые кадры, в отличие от стандартной бумажной перекладки, где двигаются только детали персонажей. Движение такой анимации создается за счет перелистывания частей изображения движением рук в кадре, которое является дополнительным выразительным средством. Движение рук придает ритм и динамику кадра. В данном процессе участвуют только ключевые кадры, выражающие настроение персонажей и выразительность позы. Главным требованием экспериментальной перекладки, является постоянное движение: бег, прыжок или полет.

На основе раскадровки создается аниматик, представляющий собой уменьшенный черновой вариант готового проекта. Следующим этапом является черновая съемка. На основе аниматика создается бумажный макет, который увеличивается до нужных размеров и создается покадровая анимация отдельных фрагментов бумажного макета с последующей их вклейкой. Отрисованные ключевые кадры вырезаются и соединяются в сцены. Контур персонажей и фонов на всех кадрах должны совпадать, так как сцены разбиты на маленькие фрагменты, составляющие ключевые кадры. Следующим этапом является этап покраски при котором все сцены красятся художником вручную.

Так называемая «материальность» анимированных объектов является выразительным средством, которое невозможно заменить компьютерными технологиями. Готовый макет переносится на съемочную площадку, где происходит съемка. Заметим, что это очень слаженная работа операторов и аниматора: перед ними стоит сложная задача, направленная на синхронную работу создания иллюзии движущейся картинки. Перемещение макета, перелистывание кадров и масштабирование происходят одновременно. Видеозапись ведется в режиме реального времени с последующим ускорением видеоряда. Готовое видео синхронизируется со музыкальным сопровождением, актерским озвучиванием, шелестом бумаги или другими звуковыми эффектами.

Рассмотренная техника наглядно демонстрирует, какое огромное количество рисунков нужно сделать для создания даже самого короткого мультфильма, какой путь проходит идея от замысла до реализации.

В 2016 г. автором статьи был создан короткометражный мультфильм по мотивам Джанни Родари «Про дедушку, который не умеет рассказывать сказки», выполненный в технике экспериментальной перекладки. Мультфильм был презентован как дипломный проект, получивший положительную оценку комиссии. Мультфильм участвовал в международных кинофестивалях, стал лауреатом XV Международного фестиваля любительских фильмов «Рыбий глаз» (г. Мияконодзё, Япония), занял 2 место в Международном кинофестивале

«Свет Миру» (г. Ярославль, РФ), завоевал приз зрительских симпатий в Международном фестивале коротких фильмов «Шорты» (г. Тула, РФ).

Также автором были разработаны методические рекомендации по технике экспериментальной перекладки, на основе которых в 2018 г. был создан мультфильм «Улетая от серых будней» учащимися студии «ЮЛА» (г. Луганск) под моим руководством. Мультфильм неоднократно демонстрировался на международных детских анимационных и кинокинофестивалях и становился лауреатом таких фестивалей, как Всероссийский медиа-фестиваль «СТОП кадр» (г. Глазов, Удмуртская респ., РФ), Открытый конкурс детской анимации «Мульт горой» (г. Красноярск, РФ), Международный кинофестиваль «Свет Миру» (г. Ярославль, РФ), Международный детский мультипликационный фестиваль «СЮРПРИЗ» (г. Луганск, ЛНР), Открытый фестиваль «Черно-белая радуга» (г. Тольятти, РФ), Открытый фестиваль детско-юношеского фестиваля экранного творчества «Чудо-остров» (г. Ялта, республика Крым, РФ), Международный конкурс мультипликации и диафильмов «на своей земле» (г. Минск, Беларусь), Международный конкурс «Экология планеты» (г. Москва, РФ), Открытый фестиваль-конкурс детского и юношеского кино «Киновертикаль» (г. Саратов, РФ), Фестиваль детских фильмов «Шортики» (г. Тула, РФ), Международный фестиваль анимационных фильмов «Анимаевка» (г. Могилев, Беларусь).

Впоследствии, за рубежом эта техника постепенно распространяется, определяя собой не только технологию, но и новую эстетику мультфильма. Техника экспериментальной перекладки продолжает упорно развиваться, но из-за трудоемкости работы, на данный момент, вышло небольшое количество роликов.

«Анимация имеет значительное преимущество перед всеми остальными видами подачи информации. При помощи анимации передаваемая информация приобретает динамичный и интерактивный характер. Нестандартное техническое решение позволяет не только обогатить создаваемый образ, но и улучшить потребительские качества производимой продукции, сделать ее более привлекательной для потребителя и востребованной на рынке» [1].

Исходя из проанализированного состояния анимации на современном этапе, можно сделать следующие выводы: на сегодняшний день популярность анимации растет; искусство анимации способно воплотить самые невероятные идеи, создать новые несуществующие прежде миры и оживить неодушевленные предметы; главное преимущество анимации – умение подать серьезные идеи в увлекательной форме, показать сложное – простым, а скучное – интересным. Как сказал итальянский писатель, автор множества детских стихов и сказок Джанни Родари: «В действительности можно войти с главного входа, а можно влезть в нее – и это детям куда забавнее, – через форточку» [3].

Список литературы

1. Василькова А. Универсальная научно-популярная энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/teatr_i_kino/ANIMATSIYA.html, свободный. (Дата обращения : 21.02.2019).

2. Жуков А.В. Особенности технологии анимации в современной рекламе / А.В. Жуков // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 168-171.

3. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – М. : Прогресс, 1990. – 98 с.

УДК 37.012.7

Вейда Сергей Владимирович,
старший преподаватель
кафедры графического дизайна
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского»
zerotokio@rambler.ru

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ
УЧЕБНЫЙ ПЛАКАТ КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАГЛЯДНОЕ
ПОСОБИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматривается учебный процесс с применением электронного плаката, что способствует повышению интереса учеников к самому процессу учебы. Автор характеризует методы эмпирического и теоретического уровня. Одним из решений проблемы может служить выполнение макетов наглядных пособий в виде электронных плакатов для различных учебных заведений.

Ключевые слова: *инновация, интерактивный, мультимедиа, учебное пособие, электронный плакат.*

С каждым годом всё больше возрастает интенсивность и количество новой информации в окружающем нас мире. Современные средства коммуникации и доступ к информации, а также, изменения в повседневной жизни социума, сопутствуют появлению инновационных методов и средств обучения. Большинство из этих средств перешли из одной формы существования в другую, более современную. К ним можно отнести усовершенствованные компьютерные классы, электронные журналы и дневники, электронные учебники, а также ряд наглядных пособий, которые трансформировались из старой, более привычной формы, в новую. К ним можно отнести и интерактивный мультимедийный электронный плакат.

Современное подрастающее поколение, начиная с дошкольного возраста, активно осваивает работу с компьютером, и довольно большой промежуток

свободного времени проводит, находясь в Интернете, социальных сетях, либо играя в компьютерные игры. Фактически всё это вошло в привычный образ жизни школьников и студентов, и порою, выходя на первый план, вытесняет время, которое могло быть потрачено на приобретение новых знаний, что в свою очередь может привести к отрицательным результатам в учебе. Одной из возникающих проблем, вследствие этого, может служить снижение интереса к обучению, где форма подачи информации на уроках не напоминает привычный им образ жизни.

В связи с этим, актуальным становится вопрос заинтересованности учеников не только техникой и манерой изложения информации преподавателем на занятиях, но и привнесение некой инновации в средства, служащие наглядными пособиями для проведения урока, изменив привычный процесс учебы.

Одним из таких средств является электронный учебный плакат. Сам термин «плакат» включает в себя понятие его как издания большого формата, печатаемого определенным тиражом и которое содержит в наглядном виде информацию различного характера. Эта информация может быть в виде агитационного, рекламного, инструктивно-методического и учебного направления.

Одно из самых расширенных определений учебного плаката, точнее учебно-технического, дается в ГОСТ 2.605, согласно которому «Учебно-технический плакат – конструкторский документ, содержащий в упрощенной и обобщенной форме сведения о конструкции изделия, принципах действия, приемах использования, техническом обслуживании, областях технических знаний и других технических данных с необходимым иллюстративным материалом» [1]. Как правило, на таких плакатах размещаются инфографики, диаграммы, чертежи, таблицы, а также фотографический, иллюстративный или текстовый материалы. Каждый из них может быть выполнен в разных стилях, и нести в себе различные методические решения, а также различаться по формату друг от друга.

Основная задача учебных плакатов заключается в усилении наглядности информации, упрощении ее понимания и как следствие – увеличении процесса восприятия. Достаточно вспомнить учебные плакаты времен СССР, где в подробной и доступной форме показывались как устройства двигателя внутреннего сгорания, так и строение различных растений. На протяжении прошлого столетия большинство людей привыкло к такому виду и способу подачи информации. Однако, невзирая на наглядность использованных изображений, подробность строения различных составляющих элементов с подробным их описанием, аналоговый учебный плакат имеет ряд ограничений по способам и вариативности алгоритмов подачи информации. Эти недостатки отсутствуют в интерактивных мультимедийных электронных плакатах.

Трансформировавшись из привычной большинству людей бумажной, крупноформатной формы существования в другую, электронную, и имея уже,

как правило, не такой большой формат, они стали сочетать в себе ряд возможностей: мультимедийную, где применяется аудио-, видео- информация с использованием иллюстраций и текста; интерактивную, где происходит взаимодействие с учащимся, который может менять способ подачи информации или ее вид; возможность использования 3D изображений, что дает ученику большее представление об изучаемом предмете. Такие плакаты являются современным наглядным пособием с большим набором функций, которые увеличивают количество возможностей организации процесса обучения, как у школьников, так и у студентов [4].

Имея простой интерфейс и понятную интерактивную навигацию, электронный плакат позволяет вести диалог между учителем и учеником, посредством используемой программы. Наличие анимированных элементов, видеоряда и звукового сопровождения, а также разнообразного фотоматериала и графики дает ему ряд преимуществ над другими наглядными пособиями.

Интерактивные мультимедийные плакаты позволяют работать как с группой учеников, выводя информацию на демонстрационный экран, так и индивидуально с каждым из них, используя при этом персональный компьютер либо планшет. Использование учебного материала в виде ряда отдельных, логически завершенных фрагментов позволяет создавать уроки, которые отвечали бы поставленным педагогом задачам.

Структура интерактивного мультимедийного электронного учебного плаката может содержать лекционный материал, интерактивные иллюстрации, анимированные элементы системы навигации, вспомогательные видео-, и аудиофрагменты. Подобное наглядное пособие дает возможность получить два немаловажных результата: во-первых, за счет интерактивности заинтересовать ученика в процессе обучения, а во-вторых, при использовании трехмерных объектов, добиться максимального понимания информации [2].

Сравнивая интерактивный мультимедийный электронный плакат с аналоговым, следует отметить его более высокую эффективность в процессе обучения у младшего поколения за счет того, что данное наглядное пособие может в игровой форме помочь объяснить и решить задачу. Создавая различные уровни и комбинируя анимационные элементы с мультимедийными фрагментами, можно добиться результата, когда ученик будет воспринимать информацию более полно и без лишних усилий [3]. Наблюдая, насколько фокусируется его внимание при использовании электронного учебного плаката по сравнению с аналоговым, можно увидеть явную заинтересованность и самим процессом обучения. В свою очередь это даёт педагогу, не отвлекаясь на повтор общих понятий темы, перейти к более детальному ее изучению.

В итоге все перечисленные факторы ставят перед собой цель добиться путем использования инновационных наглядных пособий, в данном случае, интерактивного мультимедийного электронного учебного плаката, наиболее полного понимания и запоминания информации, которую он в себе несет.

Достичь поставленной цели можно, решив ряд задач, связанных как с созданием, так и с внедрением в учебные заведения подобных инноваций.

Заниматься созданием макетов таких электронных учебных плакатов могут кафедры программирования, графического дизайна и педагогических специализаций в ВУЗах, где таковые имеются. Эти работы могут проходить в рамках семестровых заданий с последующей их апробацией в школах и ВУЗах.

Исходя из этого можно сделать выводы, что, решив поставленные задачи с внедрением инновационных наглядных пособий, таких, как электронный учебный плакат, в процесс обучения как школьников, так и студентов, не только возрастет эффективность восприятия и понимания информации, которую хочет донести ученикам преподаватель, но и сам процесс будет происходить в форме, которая будет им более понятной.

Список литературы

1. Единая система конструкторской документации (ЕСКД). Плакаты учебно-технические. Общие технические требования (с Изменениями № 1, 2) [Текст]. – М. : Стандартиформ, 2008. – 12 с.

2. Кузьмичева И.А. Интерактивный плакат на уроках литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/1114535> (Дата обращения 18.02.2019).

3. Родионов В.И. Подготовка электронных публикаций в InDesign CS6 / В.И. Родионов. – СПб. : БХВ-Петербург, 2013. – 224 с.

4. Якорев Д.А. Интерактивный плакат. Что это? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://wiki.itorum.ru/2011/08/interaktivnyj-plakat-cto-eto> (Дата обращения 12.02.2019).

УДК 78:371

Гурич Анастасия Сергеевна,
2 курс (на базе СПО) направление подготовки
«Музыкознание и прикладное музыкальное искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
gurich@gmail.com

Воеводина Лариса Петровна,
доцент кафедры пения и дирижирования
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
lpvovodina47@gmail.com

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ XX ВЕКА

В статье предпринимается краткий обзор решения проблемы инструментального музицирования в музыкальной педагогике XX века. Авторы исследуют проблему в аспекте организации творческого воспитания в массовой школе.

Ключевые слова: *инструментальное музицирование, музыка, музицирование, музыкальная педагогика.*

Одной из актуальных проблем музыкальной педагогике XX в. является проблема творческого развития детей в процессе их приобщения музыке в разных видах и формах музыкальной деятельности, в том числе, и музицирования.

Цель статьи – в исследовании проблемы детского музицирования в рамках музыкальной педагогике XX в.

Теоретическая постановка вопроса организации творческого воспитания в массовой школе получила разработку у советских исследователей в 20-30-е гг. XX в. В области музыкознания и музыкальной педагогике значительными оказались результаты исследований Б.В. Асафьева и Б.Л. Яворского.

Б.В. Асафьев высказывает идею распространения процесса сочинения музыки детьми за пределы профессиональной музыкальной школы и предлагает использовать композицию и музицирование как педагогические методы в развитии и воображения и музыкального мышления детей [1, с. 74]. Музыкальное творчество (музицирование) рассматривается как способ, посредством которого можно научить воспитанников глубже чувствовать и понимать музыкальное искусство, при этом важно, чтобы дети осваивали доступную им музыку. Б.В. Асафьев выделяет такие приемы детского музицирования, как «интенсификацию» напева путем «присочинения» к нему подголосков, варьирование основной мелодии, создание простейшего

аккомпанемента, использование вариантов в фактуре уже имеющегося сопровождения, сочинение несложных мелодий на доступный детям поэтический текст [2, с. 17].

Б.Л. Яворский, занимаясь проблемой детского музыкального творчества на теоретическом и опытно-экспериментальном уровне, одной из задач в музыкальном воспитании ребенка считает развитие у него способности «творить звуки». Музыкальное сочинительство помогает ребенку выявлять свои «жизненные потребности и жизнеощущения» [2, с. 15]. Для музыкальной педагогики того времени признание самого музыкального сочинительства детей, в процессе которого происходит их погружение в музыку с целью «овладения музыкальной речью», было особо ценным [2, с. 16]. Помимо Б.Л. Яворского, в этом направлении экспериментальной работой в условиях общеобразовательной и музыкальной школ занимались Н.Я. Брюсова, М.Ф. Гнесин, Н.М. Гольденберг, А.А. Шеншин и др.

Обратим внимание на то, что Б.В. Асафьев, и Б.Л. Яворский большое внимание уделяли проблеме музыкального просвещения через обучение детей «наблюдению музыки» (восприятию музыки), подчеркивая при этом важность приобщения их к активным практическим действиям, имея в виду, помимо хорового пения и ритмики, инструментальное музицирование.

В зарубежной музыкальной педагогике проблема музицирования свое концептуальное развитие получила в педагогической системе К. Орфа, цель которой – личность ребенка, ее формирование. К. Орф и его коллеги разрабатывают концепцию музыкального воспитания детей на основе идеи возрождения природной музыкальности человека – свободной ритмической импровизации. Сущность концепции музицирования, разработанной К. Орфом, заключается в «развязывании ритма» в человеке через использование таких моторных действий, как хлопки рук, щелчки пальцами, притопывания ногами, а также ритмических упражнений и танцев, сопровождаемых использованием элементарных (старинных и новейших) музыкальных инструментов [5].

В 60-70-е гг. XX в. вопросы организации музыкального воспитания получают широкое обсуждение на научных конференциях Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). Круг вопросов, обсуждаемых международным сообществом музыкантов, достаточно широк, среди них особое место занимают вопросы, связанные с проблемой музицирования. Исследователи говорят о международном значении системы музыкального воспитания К. Орфа [4], о значении импровизации в современной методологии музыкальной педагогики [3].

Из выступлений участников форумов ИСМЕ следует, что в западных странах музыкальному воспитанию и обучению детей и юношества уделяется достаточное внимание. Музыкальная деятельность детей и юношества охватывает разные ее формы: участие в оркестрах, небольших ансамблях, пение в больших и малых группах, посещение классов вокала и фортепиано, обучение осмысленному слушанию музыки и другие формы музицирования. Все эти

формы служат мощным стимулом в развитии музыкальной самостоятельности и желания обучаемых использовать музыку во внешкольной жизни.

Музицирование признается основной задачей музыкального воспитания и подготовки воспитанников к музыкальной жизни. Педагог из Великобритании С.Дж. Уиллинг обращает внимание на вопросы, касающиеся сочинения музыки детьми и творческого музицирования как характерной черты музыкального обучения. По его мнению, создание музыки детьми служит рядом целей – способности выражать в своей музыке чувства и мысли об окружающем мире, а также ознакомлению с технической стороной построения музыки. Музыка признается частью окружающего ребенка мира, в котором он живет, «открывая» который, развивается. Когда дети получают в свое распоряжение разнообразные инструменты (звуковысотные и лишенные звуковой высоты), они начинают обнаруживать сходство и различия между ними, узнавать, с какой целью каждый инструмент может применяться. Этот процесс аналогичен пути, по которому проходят дети, знакомясь с различными средствами, используемыми в других искусствах. Такого рода познавательная деятельность идет рука об руку с попытками сочинения музыки. Таким образом, с одной стороны, под воздействием той музыки, которую предлагает ему педагог, ребенок обучается (под руководством учителя) ее слышать, а с другой – благодаря расширяющемуся багажу знаний о музыкальных инструментах у него начинает проявляться потребность «организовать звуки и ритмы» для выражения своих мыслей и чувств. В процессе игры на различных музыкальных инструментах (при соответствующем руководстве учителя) дети начинают обобщать музыкальные понятия, по ходу музицирования, знакомясь с музыкально-теоретическими терминами, складывается их личный опыт, который помогает организовать процесс сочинения музыки. При этом музыкальный опыт должен накапливаться у ребенка прежде, чем он познакомится с традиционной нотацией музыкальных звуков [7].

Э. Сайклер, профессор Орегонского университета, говорит о творческом музицировании как об основной тенденции развития музыкального воспитания в социокультурном пространстве XX в. [6]. Ключевым аспектом музыкального воспитания исследователь считает общую программу музыкального воспитания (музыкальную программу общеобразовательной школы). Наиболее характерными чертами музыкального воспитания в XX в. признаются: использование технических и электронных средств; значительное число детей, занимающихся музыкой; высокий уровень профессионального мастерства педагогов; материальные средства, затрачиваемые на музыку во всех ее аспектах.

Итак, констатируем следующее. Тенденция построения музыкального обучения, применяя активное участие ребенка в музыкальном творчестве – отличительная черта музыкального воспитания XX в. Творческое музицирование способно воспитывать здоровое отношение к музыкальным традициям прошлого и настоящего. Такое обучение называют разными

терминами: «импровизация», «сочинительство», «спонтанное музицирование», «композиция» и др.; но как бы оно не называлось – этот вид деятельности характеризует направленность музыкального воспитания XX в., которая, в свою очередь, покажет «станет ли музыкальное воспитание жизнеспособной, плодотворной и неотъемлемой частью образования человека, или же оно будет одной из тех дисциплин, в которых тренируют избранное меньшинство, способное стать хранителями славных традиций прошлого, и несколько большую группу знатоков, способных покупать искусство этих обученных талантов» [6, с. 315].

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Ред. и вступ. статья Е.М. Орловой / Б.В. Асафьев. – 2-е изд-е. – Ленинград : Музыка. Ленингр. отд-ние, 1973. – 142 с.

2. Баренбойм Л.А. О музыкальном воспитании в СССР (вместо введения) / Л.А. Баренбойм // Музыкальное воспитание в СССР / Сост. Л.А. Баренбойм. – Вып. 1. – М. : Сов. Композитор, 1978. – С. 5–57.

3. Гемси де Гайнза В. Значение импровизации в современной методологии / В. Гемси де Гайнза // Музыкальное воспитание в современном мире : Матер. IX конф. Междунар. общества по муз. Восп. (ИСМЕ). – М. : Изд-во Советский композитор, 1973. – С. 204–206.

4. Келлер В. «Шульверк» Орфа и его международное значение / В. Келлер // Музыкальное воспитание в современном мире : Матер. IX конф. Междунар. общества по муз. восп. ИСМЕ). – М. : Изд-во Советский композитор, 1973. – С. 198–200.

5. Леонтьева О.Т. Карл Орф / О.Т. Леонтьева. – М. : Музыка, 1984. – 334 с.

6. Сайклер Э. Творческое музицирование – основная тенденция музыкального воспитания XX века / Э. Сайклер // Музыкальное воспитание в современном мире : Матер. IX конф. Междунар. общества по муз. восп. (ИСМЕ). – М. : Изд-во Советский композитор, 1973. – С. 314–317.

7. Уиллинг С. Дж. Создание музыки и дети / С. Дж. Уиллинг // Музыкальное воспитание в современном мире : Матер. IX конф. Междунар. общества по муз. восп. (ИСМЕ). – М. : Изд-во Советский композитор, 1973. – С. 231–232.

УДК 372.874

Зеленская Татьяна Александровна,
3 курс (на базе СПО),
направление подготовки
«Музыкознание и музыкально-прикладное искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
rov.biblio2007.7@mail.ru

Научный руководитель – Воеводина Лариса Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры пения и дирижирования Института культуры и искусств.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА МУЗЫКУ У ДЕТЕЙ 4-7-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

В статье актуализируется проблема развития у детей дошкольного возраста эмоциональной отзывчивости на музыку в условиях детской школы искусств. Определено, что эмоциональная отзывчивость – это отношение ребёнка к переживаниям, выраженным в произведениях искусства, чувствам ко всему живому, а эмоциональная отзывчивость на музыку является основой музыкальности.

Ключевые слова: *дети, музыка, эмоциональное переживание, эмоциональная отзывчивость на музыку.*

На современном этапе развития общества, находящегося в информационно многообразном культурном пространстве, важной задачей является воспитание человека, способного ориентироваться в нем, быть развитым в коммуникативном плане, способным чувствовать и принимать другого субъекта, уметь сопереживать другим.

Формирование у детей способности сопереживания является одной серьезных педагогических проблем нынешнего времени. Способность к сопереживанию – один из компонентов в структуре личности ребенка, психологический механизм познания им окружающей действительности. Сопереживание является основной побудительной силой, подталкивающей личность к действию. Однако сегодня само общество зачастую подталкивает ребенка к деструктивным действиям и поступкам. Упадок духовности, недооценка моральных ценностей, социальное расслоение людей, характерные нынешнему времени и многое другое вызывают негативные отклонения в эмоционально-чувственной сфере детей и подростков, как наиболее хрупкой в этом плане части общества.

Особая роль в повышении уровня нравственно-эстетической культуры подрастающего поколения принадлежит музыке, способной активно

воздействовать на сознание человека и его эмоциональную сферу. Известно, что музыка является важнейшим средством духовного развития ребёнка, поэтому среди многообразия задач музыкального воспитания подрастающей личности одной из ведущих выступает задача развития ее эмоционально-чувственной сферы, в которой решающее место отводится эмоциональной отзывчивости.

Данное мнение подтверждается Н.А. Ветлугиной: «Музыка для детей – мир радостных переживаний. Чтобы открыть перед ними дверь в этот мир, надо развивать у них способности, и, прежде всего, музыкальный слух и эмоциональную отзывчивость, иначе музыка не выполнит свои воспитательные функции» [1, с. 123]. Именно в этом получают отражение цель и смысл всей профессиональной деятельности педагогов-музыкантов, посвятивших себя приобщению детей к миру музыкального искусства.

Восприятие интонационно-смысловой выразительности музыкального языка, проникновение в содержательную структуру произведения, его эмоционально-образный смысл, возможно только при наличии у субъекта восприятия способности эмоционально откликаться на выражаемое музыкой эмоционально-смысловое содержание. Поэтому воспитание в детях любви к музыке, умения воспринимать и сопереживать ее эмоционально-образному содержанию является главной целью музыкальных занятий с детьми дошкольного возраста в условиях детской школы искусств. У ребенка, с детства получающего художественно полноценные музыкальные впечатления, накапливается багаж музыкальных интонаций, связывающий его с народной и классической музыкой. Музыкальное воспитание детей на высокохудожественных образцах музыкального искусства позволяет формировать у них нравственные и эстетические представления о добре и зле, прекрасном («красивом») и безобразном, возвышенном и низменном и т.д.

Итак, констатируем следующее. Проблема развития у детей дошкольного возраста эмоциональной отзывчивости на музыку относится к числу актуальных, ее необходимо начинать решать с раннего возраста ребенка, рассматривая в связи с его интеллектуальной и эстетической активностью. Эмоциональная отзывчивость – это отношение ребёнка к переживаниям, выраженным в произведениях искусства, чувствам ко всему живому. Поэтому неслучайно основным признаком музыкальности Б.М. Теплов считает переживание музыки, при котором постигается её содержание: «Поскольку музыкальное переживание по своему существу – эмоциональное переживание и иначе как эмоциональным путём нельзя понять содержание музыки, центром музыкальности является способность человека эмоционально отзываться на музыку» [2, с. 173].

Эмоциональная отзывчивость на музыку – основа музыкальности. Музыка – есть эмоциональное познание.

Список литературы

1. **Ветлугина Н.А.** Возраст и музыкальная восприимчивость. Восприятие музыки / Н.А. Ветлугина ; под ред. В.Н. Максимова. – М. : Музыка, 1980. – 219 с.
2. **Радынова О.П.** Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. для студ. высш. и сред. пед. заведений / О.П. Радынова, Л.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 209 с.
3. **Теплов Б.М.** Психология музыкальных способностей : избранные труды : в 2 тт. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т.1. – 196 с.

УДК 130.2+7.01,78.1

Кожевникова Анастасия Александровна,
2 курс магистратуры,
направление подготовки
«Музыкально-инструментальное искусство»
ГОУК ЛНР «Луганская государственная
академия культуры и искусств
имени М. Матусовского»
nastysha0502@yandex.ru

Научный руководитель – Кузниченко Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

КОБЗАРСТВО В ЦЕРКОВНО-РЕЛИГИОЗНОЙ ТРАДИЦИИ УКРАИНСКОГО НАРОДА

Статья посвящена рассмотрению кобзарства в церковно-религиозной традиции украинского народа. Автор раскрывает личностные характеристики отца Николая Сарма-Соколовского, отца Сергея Киндзерявого-Гиастухова, отца-диакона украинской Православной Церкви Игоря Махлая, которые являлись учредителями, организаторами, администраторами Школы Кобзарского Искусства.

Ключевые слова: кобзарство, кобзарский инструментарий, украинская православная церковь, церковно-религиозная традиция, украинский народ.

Кобзарство как феномен украинского народа издавна было связано с церковно-религиозной традицией. Известно, что кобзари-бандуристы были носителями духовности народа, что, по мнению В. Кушпета, также является и задачей Церкви: возвращать духовность верующих [5, с. 45].

Основу кобзарского репертуара составляли набожные псалмы и канты, в которых народные певцы прославляли Господа. А. Гоняткевич считает, что «благодаря своему религиозному характеру псалмы и канты были всегда

проникнуты глубоким нравственным содержанием» [2, с. 23]. Например, псалом «Иисус мой, прелюбезный» является основной кобзарской молитвой, которую должен знать каждый певец. Особенно была известна всем кобзарская молитва-псалом «О, Иисус Христос» – «Иисус, ты моя радость, Иисус, ты моя сладость» [8, с. 177].

Древние кобзарские инструменты – кобза и бандура – оригинальностью своей конструкции, функциональной рациональностью и музыкальностью выделяются из общей массы струнных щипковых лютнеподобных инструментов. В середине XVIII в., кроме струн на грифе, на них появляются приструнки, то есть, струны на корпусе. Таким образом, возникают украинские народные инструменты, рожденные исконной былинно-думной традицией.

Следует подчеркнуть, что давний кобзарский инструментарий был явлением украинского музыкального профессионализма. Именно благодаря этому украинских кобзарей и бандуристов уже полтысячи лет назад приглашали к польскому королевскому двору, к знатым вельможам, воеводам, о чем свидетельствуют многочисленные литературные источники.

Кобзарский инструментарий в результате совершенствования перенимался и представителями польской шляхты. Известно, например, что князь Самуил Корецкий, живший во времена царствования Зигмунда III, мастерски играл на кобзе. Попав в турецкий плен, он игрой на кобзе подбадривал своих соотечественников.

У целого ряда польских писателей-идеалистов XVI – XVII вв., воспевавших кобзарское искусство (Ф. Гарницкого, Ю. Зиморовича, Б. Папроцкого), мы находим эпитеты «дорогая кобза», «милая кобза», «славная кобза». Часто подчеркивалось «украинская кобза», «казацкая кобза». Но самыми требовательными ценителями давних кобзарских инструментов были сами кобзари. Достаточно вспомнить слова Д. Яворницкого: «... украинские казаки считали, что кобзу сделал сам Господь Бог и его святые, а кобзарей – посланцами Бога на земле» [10, с. 147].

По выражению писателя П. Кулиша, в Украине бандура была «общеупотребительным инструментом, она была органом для выражения глубоких духовных движений, а не просто веселым инструментом к танцам» [4, с. 88]. Сегодня многими исследователями доказано, что кобза и бандура известны в Украине на протяжении последних полтысячи лет.

Судьба у бандуры сложилась более удачно. В среде аутентичного кобзарства этот инструмент имел разные конструкции и строи, что в свое время исследовал Ф. Колесса. Наиболее удачными стали три конструкции: черниговская (позже – киевская), харьковская и полтавская. Они являются взаимозависимыми с тремя соответствующими школами игры, которые и сегодня имеют решающее значение, как в конструировании инструмента, так и в академическом бандурництве вообще. Становление академического бандурництва началось в конце XIX – начале XX вв., когда на кобзарские

инструменты обратили внимание украинские интеллигенты, подхватившие их из рук незрячих старцев-бандуристов.

Встречаем изображения кобзоподобных инструментов в сакральном искусстве церквей, которые свидетельствуют о бытовании кобзарства на Западных землях Украины еще до XVI – XVII вв., ибо иконы с изображениями царя Давида с кобзоподобным инструментом датированы именно XVII в. [3]. Эти иконы находятся в фондах Львовского национального музея.

Особую роль в сохранении духовности украинского народа сыграли священники-бандуристы, которые наряду со свершением звания священника использовали еще и бандуру. Самые известный из них священник Украинской автокефальной Православной Церкви – отец Николай Сарма-Соколовский (1910 – 2001) [7, с.15]. Сложный жизненный путь прошел этот человек. Учился на художественных курсах в Миргороде, одновременно овладевал игрою на бандуре. Учителем его был славный кобзарь Иван Ярош. Далее пережил аресты, ссылки за националистическую деятельность и принадлежность к ОУН. В 1942 г. учился па пастырских курсах украинской автокефальной православной церкви, затем епископом Мстиславом был рукоположен в дьяконы, а епископом Сильвестром – в священники. «В конце 1944 года его арестовывает Черновицкое КГБ как автокефального священника и украинского националиста» [1, с. 25], опять очередные аресты, ссылки в лагерях Мордовии. На каторге собственноручно изготовил себе бандуру, играл на ней и учил играть на ней других. Вспоминает отца Николая: «Играл на бандуре, что сам сделал, игрой и пением развлекал своих друзей, таких же серых, как и я» [7, с. 5] Несмотря на запрет, писал и стихи. После освобождения из Гулага, отправился в церкви на Днепропетровщине, играл на бандуре, издал несколько сборников собственных стихов, оставаясь верным Церкви, государству и бандуре.

Еще представляет интерес деятельность двух священников Украинской автокефальной православной церкви: отца Сергея Киндзерявого-Гиастухова и отца-диакона украинской Православной Церкви – Игоря Махлая. Эти люди были учредителями, организаторами, администраторами Школы Кобзарского Искусства, которая начала свою деятельность в 1973 г. в Нью-Йорке при приходе св. Юра [9].

Выдающийся вклад в сохранение духовности украинского народа в диаспоре внесла деятельность этой школы: многочисленные концерты в США, Бразилии, Аргентине. Все концерты проходили при поддержке местных священников и епископов. Вследствие выступлений капеллы в Бразилии выразили свое желание научиться игры на бандуре семинаристы [11, с. 453]. Также овладели бандурой сестры-монахини конгрегации Непорочной Девы Марии в Бразилии Кекелия Сгрехер и Розанна Гавдида [11, с. 55]. А отец-дьякон Игорь Махлай был членом редколлегии кобзарского журнала «Бандура» в США [6, с. 27].

Весомый вклад в развитие кобзарского искусства внесли священники Украинской греко-католической церкви и наиболее известным является отец Ириней Готра. В Украине И. Готра научился играть на бандуре, был пострижен на монаха чина святого Василия Великого; впоследствии рукоположен на священника. Интересно, что отец Ириней был когда-то личным секретарем митрополита Андрея Шептицкого, и вместе с митрополитом был вывезен в Московщину и брошен в тюрьму. Как пишет Б. Жеплинский: «Отец Ириней был великим примером для всех священников, которые были на каторжных работах в ссылке. Он отличался настоящим мужеством, пламенной верой» [3, с. 196]. После освобождения отец Ириней эмигрирует в США, куда прибыл с бандурой работы знаменитого бандуриста Василия Емця. Здесь отец Ириней стал едва ли не одиноким монахом-бандуристом за пределами Украины. Бандура отца Ириней сейчас хранится в музее в Нью-Йорке.

В Львовской Богословской Академии, а именно, в духовной Семинарии в 30-х гг. XX в. семинаристы, будущие священники, наряду с изучением богословских предметов в свободное время занимались разучиванием партий для пения в хоре, игре в оркестре. О создании музыкальных кружков оркестров Академии можно узнать из книги «Светильник истины»: «Оркестр, квартет, бандуристы или солисты выступали на больших праздниках Богословской Академии, а также на авторских музыкально-литературных вечерах юмора под конец каждого месяца, к сожалению, хроника художественных выступлений и программы не записаны, хоть они радовались хорошими успехами и признанием музыкантов» [6, с. 528].

Отмечается особым вниманием пастырская деятельность отца Богдана Сенеты, который отбывал ссылку в с. Торба Зырянского района Томской области в 50-х гг. прошлого века. В этом поселении была создана капелла бандуристов из каторжан; ее руководителями были сыновья священника отца Михаила Жеплинского братья Богдан и Роман Жеплинские [6, с. 6].

Поддерживали деятельность Школы Кобзарского Искусства в Нью-Йорке, а значит, и кобзарство, епископы Церкви – митрополит Иосиф Слепой и патриарх Мстислав Скрипник, митрополит Филарет.

Кобзари-бандуристы всегда выступали на площадях возле церквей, находили слушателей среди посетителей храмовых праздников.

Исходя из приведенных фактов можно сделать вывод о том, что кобзарство – сугубо украинское явление, которое служило сохранению духовности украинского народа путем провозглашения хвалы Господу.

Список литературы

- 1. Баран М.М.** Священник, кобзарь, художник, поэт / М.М. Баран // Бандура. – К., 1995. – № 53. – С.21 – 24.
- 2. Горняткевич А.Д.** Кобзарство / А.Д. Горняткевич // Бандура. – : 2000.– №73. – С.12 – 15.

3. **Коротка** історія кобзарства в Україні [Текст] / Б. Жеплинський. – К. : Край, 2000. – 195 с.

4. **Кулиш П.** Чорная рада / П. Кулиш. – К. : Госуд. изд-во, 1969. – 306 с.

5. **Кушпет В.Г.** Духовность – основа кобзарства / В.Г. Кушпет // Бандура. – К., 1998. – № 63. – С.31–36.

6. **Сарма-Соколовський М.М.** Коріння пам'яті / М.М. Сарма-Соколовський. – К. : Вид-во ім. Олени Теліги, 1997. – 632 с.

7. **Черемский К.П.** Путь обычаев / К.П. Черемский – Харьков : Изд-во «Глас», 2002. – 180 с.

8. **Яворницкий Д.И.** История запорожских казаков : в 3 тт. / Д.И. Яворницкий. – К. : Научная мысль, 1990. – Т. 1. – 582 с.

УДК 786.2.071.5

Кокоскерия Белла Леонидовна,

4 курс (на базе СПО),

направление подготовки

«Музыкально-инструментальное искусство»

dima0405@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой музыковедения и инструментального исполнительства Института культуры и искусств.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ ИСКУССТВ

В статье раскрываются особенности развития музыкальных способностей учащихся в школе искусств. Решение проблемы развития музыкальных способностей ребенка раскрывается посредством эстетико-психологического анализа музыкальных способностей, и влияет на познание ребенком целостной картины мира, на формирование общей культуры учащихся путем освоения и осмысления человеческих ценностей.

Ключевые слова: музыкальные способности, учащиеся, школа искусств, музыка.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры необходимо прививать, начиная с первых дней пребывания ребенка в школе. Развитие музыкальных способностей влияет на общее развитие ребенка; развивается эмоциональная сфера: воображение, воля, фантазия; социальные эмоции, такие как самолюбие, чувство ответственности, чувство доверия к людям, способность ребенка к сочувствию и сопереживанию и т. п.

Проблеме развития музыкальных способностей уделяется большое внимание в исследованиях Н.А. Ветлугиной, Г.А. Волковой, Д.К. Кирнарской, В.А. Леви, В.И. Петрушина, С.А. Роговой, К.В. Тарасовой и др.

Эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста стимулирует раннее творческое развитие, гармонизирует ребёнка, помогает развивать его психические функции и личностные качества. Проблемам, связанным с творческим развитием детей на начальном этапе обучения и воспитания в педагогике, традиционно уделяется значительное внимание. В основе педагогических исследований развития младшего школьного возраста лежат работы известных отечественных психологов: Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, А.Н. Люблинской, С.Л. Новоселова, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

Цель статьи – охарактеризовать развитие музыкальных способностей учащихся в школе искусств.

Успешность познания музыки напрямую зависит от степени развития музыкальных способностей ребенка. Возможность адекватного восприятия и понимания музыки как вида искусства заложена в становлении музыкальной деятельности в младшем школьном возрасте, в организации особых условий музицирования, применении эффективных методов музыкального обучения и развития [2, с. 54].

Наиболее остро потребность в разработке проблем психологии музыкальных способностей, в определении роли, которую играют их законы в самых различных сферах музыкальной деятельности, испытывают педагоги-музыканты. В силу своей профессии они призваны вместе с детьми изучать музыкальное искусство и его развитие, находить объективные основания для эстетической оценки музыкальных произведений, различных стилей исполнения, жанров музыки, которые зарождаются и трансформируются.

Наряду с этим учителя должны формировать и развивать субъективный музыкальный опыт каждого ребенка, его эстетическую культуру. Без реализации этих задач на практике массового музыкального образования не может успешно разрабатываться одна из центральных философских проблем эстетики – проблема отношения искусства к действительности. Между тем, социологические, музыкально-психологические и эстетические критерии, на которые можно было бы опереться при решении данных задач, далеко не всегда обоснованы в психолого-педагогическом отношении.

Данные аспекты проблемы развития музыкальных способностей ребенка не только ставят задачи эстетико-психологического анализа музыкальных способностей, но и влияют на познание ребенком целостной картины мира, на формирование общей культуры учащихся путем освоения и осмысления человеческих ценностей, перехода их из объективно в субъективно-значимые [3, с.150].

Известно, что музыкальные способности – индивидуальные психологические свойства человека, обуславливающие восприятие,

исполнение, написание музыки, обучаемость в области музыки. Несомненно, музыкальные способности проявляются почти у всех людей. Ярко выраженные музыкальные способности, которые проявляются индивидуально, как правило, называют музыкальной одаренностью.

Как считают ученые (Н.А. Ветлугина, В.Д. Остроменский, Б.М. Теплов и др.), музыкальные способности представляют собой относительно самостоятельный комплекс индивидуально-психологических свойств. Они могут храниться после потери умственных способностей из-за психических заболеваний, а также присутствовать у людей, страдающих слабоумием.

Например, Л.Л. Бочкарев отождествляет проблему пригодности к музыкальной деятельности с проблемой способностей, понимая под способностями комплекс необходимых для успешного осуществления деятельности, включая свойства личности, особенности эмоциональной сферы, характера [1, с.116].

Другие авторы разграничивают понятие способностей и пригодности к деятельности, включая в структуру пригодности не только способности, но и общие психологические условия, необходимые для успешного выполнения деятельности, к числу которых относятся: мотивация, психические состояния, знания, умения, навыки.

Мы разработали алгоритм занятий, состоящих из заданий на развитие слухового внимания, мелодического, звуковысотного, тембрового слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, музыкального движения, творческих навыков в пении, движении, сочинении. Занятия проводились в форме игр, упражнений, то есть доступной и понятной для детей деятельности (по методике М.А. Михайловой).

В процессе музыкального развития ребенка создавалась ситуация успеха в музыкальной деятельности; это послужило базой для развития интереса и стремления ребенка к творческому выражению.

При обучении импровизации в разных видах музыкальной деятельности наиболее эффективными были приемы: прямого показа педагога, объяснения, иллюстрирования, анализа продуктов детской деятельности, обсуждения и оценки их детьми. Выразительный показ взрослого занимал ведущее место в системе обучения детей музыкальным способностям. Он формировал правильные представления о музыкальной деятельности, о своих собственных задачах.

Сначала допускалось подражание педагогу, а потом требовалась полная самостоятельность при воспроизведении мелодии.

Применялись все виды музыкальной деятельности (песенная, ритмическая, танцевально-пластическая, игровая и др.) во взаимосвязи и интегрировании.

Программа включала в себя 2 этапа.

1 этап – развивающий (занятия 1–10) был направлен на накопление навыков развития специальных музыкальных способностей: тембрового,

звуковысотного слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, элементарных певческих навыков.

Занятия проходили в нетрадиционных формах обучения: музыкальных играх, музыкальных загадок и сказок, что формировало интерес к дальнейшей музыкальной работе и творчеству.

2 этап-репродуктивно-творческий (занятие 11–14). Погружение детей в полноценную творческую деятельность, самостоятельное использование опыта музыкально-творческой деятельности. Ребенок импровизирует и сочиняет на основе усвоенных ранее знаний, умений и навыков.

На основе данной технологии была составлена программа развития музыкальных способностей детей в школах искусств.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. *Мелодический слух.* Дети научились слушать мелодическую линию, определять характер ее движения, пользоваться правильно своим голосом, дыханием, дикцией. Достаточно точно исполнять мелодию песен, контролируя свое исполнение и помогая себе движением руки, в зависимости от движения мелодии.

2. *Тембровый слух.* Дети без особого труда различают разные тембры, дают им образную характеристику.

3. *Звуковысотный слух.* Дети имеют более широкий диапазон голоса, умеют пользоваться им, интонируя чисто звуки строя в интервале от секунды до квинты на разные слоги.

4. *Ощущение ритма.* У детей есть опыт работы с ритмическими заданиями. Умеют воспринимать слухом ритмический рисунок и исполнять в виде ударов без особых усилий и напряжения.

5. *Музыкальная память.* Дети имеют достаточно большой багаж памяти музыкальных произведений. Могут образно воспринимать и выполнять, многие из них с достаточной точностью, воспроизводя интонацию, ритмический рисунок, характер и образ музыкального произведения.

6. *Творческие навыки* не вызывали у детей затруднения. В сочинениях детей присутствовало разнообразие характеров и образов, созданных различными средствами выразительности мелодии – ритмического строения, динамики, своеобразия движения мелодической линии.

7. *Музыкальное движение.* При выполнении задания у детей отмечено разнообразие движений, соответствие их создаваемому образу, интерес к данному виду деятельности, желание заниматься творчеством, испытывая при этом радость, чувства самовыражения и удовлетворения получаемым результатом.

Список литературы

1. **Бочкарев Л.П.** Психология музыкальной деятельности / Л.П. Бочкарев. – М. : Институт психологии, 1997. – 350 с.

2. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А.Н. Зимина. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 186 с.

3. Михайлова М.А. Развитие музыкальных способностей у детей / М.А. Михайлова. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240с.

УДК 781.1

Мамсурова Наталья Григорьевна,
4 курс (на базе СПО)
направление подготовки
«Музыкально-инструментальное искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»,
mamsurovanat@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой музыкознания и инструментального исполнительства Института культуры и искусств.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассмотрены особенности развития музыкального мышления детей младшего школьного возраста. Специфика музыкального мышления детей младшего школьного возраста определяется интонационно-образной природой, семантикой и семиотикой музыкального языка, музыкальной деятельностью в процессе восприятия музыки.

Ключевые слова: *музыкальное мышление, младший школьный возраст, восприятие, музыкальные способности.*

Одной из важных проблем в музыкальной педагогике, является исследование «музыкального мышления». Путь к определению музыкального мышления младших школьников лежит через художественно-образное мышление, как высшей формы активного отражения объективной действительности. Музыкальное мышление включает в себя свои специфические черты, качественные характеристики художественного мышления, а также общие и основные закономерности мышления в процессе восприятия музыкального материала [1]. Специфика музыкального мышления младших школьников определяется, прежде всего, интонационно-образной природой, семантикой и семиотикой музыкального языка, и самой музыкальной деятельностью в процессе восприятия музыки.

Цель статьи – определить и проанализировать пути развития музыкального мышления младших школьников в процессе восприятия музыки.

Мышление ребенка, его психологический опыт, эмоциональная, мотивационная и другие сферы личности отличаются от психики взрослого человека. По целому ряду психологических показателей оптимальным для развития музыкального мышления может быть признан младший школьный возраст [2]. Именно для младшего школьного возраста учебная деятельность становится ведущей. В ее рамках ребенок усваивает основы теоретического сознания и мышления людей. Известно, что первый этап развития музыкального мышления соответствует раннему детству – до трёх лет. Это – то время, когда ребёнок находится в окружении родных людей (своей семьи). Этот период характеризуется началом перехода от восприятия малыша музыкального интонирования без понимания значения слов к осознанию музыкального интонирования, направляемому к интонационно-символическим значениям слов.

Ребёнок обнаруживает также тенденцию связывать на основании единого музыкального впечатления, не имеющие внутренней связи различные мелодические образования, приводя их в нерасчленённый слитный звуковой образ. Огромное влияние на развитие человека, особенно в детском возрасте, оказывает домашняя среда. В семье обычно проходят первые, решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. Важно, когда дома звучит ласковая, добрая музыка, весёлая, грустная, лирическая, танцевальная, но не гроыхающая, не пугающая!» Правильно используемые методы на раннем этапе развития мышления музыкальные произведения или даже отдельные средства музыкального выражения, во многом способствуют развитию человека.

Второй этап развития музыкального мышления совпадает с периодом дошкольного возраста детей – с 3 до 7 лет. На этом участке пути ребёнок достигает музыкального мышления в комплексах. В этом возрасте становится активным весь комплекс «психического строительного материала», необходимый для формирования музыкального мышления: сенсорно-перцептивная активность обеспечивает богатое слуховое восприятие; моторная активность позволяет прожить, «отработать» движениями разного типа и уровня метро-ритмическую и, шире, временную природу музыки; эмоционально-выразительная активность служит залогом эмоционального переживания музыки; и, наконец, интеллектуально-волевая активность способствует как возникновению внутренней мотивации, так и целеустремленному «прохождению всего пути» процесса музыкального мышления.

Согласно исследованиям К.В. Тарасовой, именно к семи годам у ребенка складывается полный комплекс музыкальных способностей. Исследуя развитие восприятия-мышления в дошкольном возрасте, исследователь пришла к следующим выводам: «Музыкальное восприятие-мышление в период от начала 4-го до конца 7-го года жизни развивается в единстве и взаимодействии двух основных линий: собственно, интонационного восприятия и осознания музыки,

и ее индивидуальной интерпретации, опосредованной жизненным и музыкальным опытом ребенка» [4, с.32].

Педагогическое руководство развитием музыкального мышления может опираться на разработанную П.Я. Гальпериным концепцию поэтапного формирования умственных действий. Суть этой концепции состоит в том, что действия, операции, которые поначалу выполняются под руководством учителя в развернутых и наглядных формах, постепенно сокращаются, «свертываются», подвергаются интериоризации.

В поэтапном формировании умственных действий огромная ответственность лежит на учителе. Она обусловлена природой межличностных отношений: младших школьников отличает доверчивое подчинение авторитету, вера в истинность всего, чему учат. Учитель, как правило, является одним из наиболее значимых для ученика людей, ребенок принимает ожидания взрослого и старается им соответствовать. В этом возрасте еще не сложилась и система ценностей. Дети готовы принять чужие ценностные ориентации, и активно используют их в отношениях друг с другом, лишь постепенно выделяя из них свои личные ценности. За период младшего школьного возраста происходит их эмоциональное освоение и закрепление в деятельности. Поэтому правильно расставленные педагогом ценностные акценты будут в дальнейшем способствовать более глубокому и адекватному постижению смысла музыкальных произведений.

На внешние стандарты равняется и самовосприятие ребенка в этом возрасте. Опираясь на эту особенность, можно заложить в качестве нормы такое важное для музыкального мышления качество, как пристальное внимание к самому себе, к своему внутреннему миру. По мнению П.Я. Гальперина, «продуктивные образы-представления результата новой комбинации некоторых элементов появляются у детей после 7-8-летнего возраста, и развитие этих образов связано с началом обучения в школе» [3, с.12]. Внимание в младшем школьном возрасте становится произвольным, но еще довольно долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным остается непроизвольное внимание детей. На 7-м году жизни возникает переживание Я, своей субъективности, которое является основой для личностно-значимого восприятия музыки и участия личностной рефлексии в процессе музыкального мышления. Эти первые элементы рефлексии собственной психической реальности связаны с прохождением так называемого кризиса детства: разрыва реального и идеального. И тут личность становится открытой механизму выравнивания себя с миром посредством катарсического переживания искусства.

При доминировании практических действий преимущественно развивается наглядно-действенное мышление, но может отставать интонационно-образное и словесно-логическое. Когда преобладает образное мышление, то можно обнаружить задержки в развитии практического и теоретического интеллекта. При особом внимании только к умению рассуждать

вслух у детей нередко наблюдается отставание в практическом мышлении и бедность образного мира. Все это в конечном счете может сдерживать развитие музыкального мышления ребенка. Такой недостаток обычно преодолевается за счет специальных упражнений, направленных на развитие музыкально-творческих способностей, музыкального мышления, памяти, восприятия и др. Важно, чтобы дети научились не только «видеть» и слышать мир музыки, но и слушать ее, раскрывая образную сущность музыкального мира.

Обобщая все вышесказанное, можем сделать следующий вывод о сущности музыкального мышления: личность в практической деятельности через музыкальное произведение общается с духовным опытом человечества. Развитие музыкального мышления совершается на различных уровнях: интуитивном, формально логическом, художественно-целостном.

Список литературы

1. Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика / М.Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления. – М. : Музыка, 1974. – 90 с.

2. Бочкарев Л. Л. Проблемы психологии музыкальных способностей: Пути и перспективы исследования / Л. Л. Бочкарев // Художественное творчество : Вопросы комплексного изучения / Отв. редактор Б.С. Мейлах. – Л. : Наука, 1983. – 218 с.

3. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П.Я. Гальперин // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1992. – С.91 – 98.

4. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 174 с.

УДК 394.912

Миненко Альбина Анатольевна,

1 курс магистратуры,

специальности «Культурология»

ГОУ ВПО «Луганский национальный университет

имени Тараса Шевченко»

iki_timip@ltsu.org

Научный руководитель – Афонин Юрий Владимирович, доцент кафедры культурологии, экранных искусств и телевидения Института культуры и искусств, кандидат исторических наук, доцент.

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЯПОНСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье рассматриваются процессы взаимодействия традиций и новаций в культуре японского общества, связанные с глобализацией. Автор

выявляет некоторые феномены современной японской культуры, обозначает характерные черты японской манги, аниме и поп - музыки(J-pop).

Ключевые слова: культура, традиции, глобализация, манга, аниме, J-pop.

Актуальность темы исследования традиций и новаций в японской культуре определяется тем, что в современном мире происходят кардинальные изменения, связанные с глобализацией, которая характеризуется взаимосвязанной мировой системой. Глобализация формирует, и сама формируется под влиянием экономических и политических факторов, философских воззрений, культурных ценностей и традиций народов мира. В глобализационном пространстве происходят значительные изменения в социокультурной сфере, которые сказываются на функционировании и развитии национальных культур, в том числе и японской культуры, чья особенность заключается в том, что в ней соединились традиции Востока и новации Запада.

Однако даже в эпоху глобализации все еще сохраняется культурологическая дистанция между Востоком и Западом. Поэтому выявление своеобразия той или иной культуры помогает не только более глубоко понять ее, но и посредством этого своеобразия обнаружить в ней универсальные черты, которые сближают ее с другими культурами и делают общечеловеческим достоянием.

Среди зарубежных и отечественных исследователей, которые изучали культурное развитие Японии, следует отметить П. Бергера, Х. Бэфу, П. Хоппера, А.Э. Воскобойникова, В.Л. Иноземцева, Ф.К. Кессиди, Г.П. Хондрину и др.

Цель статьи – рассмотреть традиции и новации в современной японской культуре.

Японская культура – неповторимое самобытное явление не только в контексте общемировой культуры, но и в ряду других восточных культур. На протяжении большей части своей истории Япония формировала свою культуру на основе заимствования религиозных доктрин буддизма, конфуцианской этико-религиозной системы, искусств и ремесел из Китая.

До середины XIX в. Япония была практически закрыта для иностранцев. В период этой изоляции страна получила национальное своеобразие и творческое развитие. И когда перед миром, открылась богатая традиционная культура Японии, она оказала сильное влияние на последующее развитие европейского искусства. Поразительная способность Японии заимствовать и усваивать, перенимать и развивать достижения других народов, культур, сохраняя при этом свое, национальное, своеобразное, японское. Уникальный, практически сохранившийся на протяжении веков суверенитет сделал Японию хранителем сокровищницы азиатского мышления и культуры.

Когда говорим о Японии – вспоминаем слова «икебана», «кимono», «нэцкэ», «кэндо», «сумо» и др. Все это является неотъемлемой частью

глубокой и красочной японской культуры, именно эти слова характеризует Японию в глазах всего мира.

Не все японцы занимаются сумо или икебаной, подобные стереотипы отошли в прошлое. В действительности не так уж легко найти японцев, занимающихся традиционными видами искусства, однако исконно японская культура вполне успешно продолжает существовать. Традиционное искусство постепенно отходит на второй план, поскольку японцы предпочитают заниматься зарубежными видами спорта или искусства и традиционная культура уже не является первостепенной. Однако ее влияние остается весьма глубоким и ощутимым.

В Японии равноценно существуют два вида культуры: традиционная культура и культура европейского образца. Более открытой и подвижной считается европейский тип культуры. В XXI в. культура европейского образца начинает доминировать над традиционной культурой Японии, таким образом, происходит взаимодействие традиций и новаций.

К традиционному японскому искусству особое отношение, однако оно отодвигается на второй план и это заставляет японцев задумываться о методах его сохранения и трансляции в обществе. В Японии особое отношение к памятникам старины. Еще японцы чтят морально-этические нормы традиционного общества, а также ритуалы и этикет. Японский традиционализм – это основная часть общественно-политической жизни страны. Современная Япония – это симбиоз традиций и новаций. На сегодняшний день Япония – общепризнанный лидер в области новейших технологий и одновременно хранитель патриархальной культуры с ее богатыми национальными традициями. [2, с. 212].

Рассмотрим уникальные японские новшества. Весь мир покорили японские анимационные фильмы (аниме), комиксы (манга), самобытная японская музыка (J-pop).

Манга – японские комиксы. Понятие дословно означает «странные» или «веселые картинки». Они отличаются от комиксов других стран тем, что в манга о событиях повествуется последовательно. Этим они более близки к художественной литературе Японии, чем к американским комиксам. Манга выпускается объемными книгами и при их создании используются принципы монтажа и раскадровки как в кино. Если американский художник тщательно прорабатывает все детали картинки, то для автора манги достаточно только простого намека. Вопросительно приподнятая бровь героя говорит японскому читателю больше, чем многословное пояснение в американском комиксе. Читатели манги рассматривают страницы с картинками, не вчитываясь в слова диалогов, так они лучше воспринимают все образы и истории.

Аниме – японская мультипликация, источником которой является манга. Выпускаемая продукция аниме рассчитана не только на подростковую аудиторию, но и на взрослую. В аниме, как и в манга, используется множество символов. Так, например, цвет волос всегда обозначает характер героя,

действия персонажей также могут нести символическое значение. Главная особенность, отличающая мангу и аниме от их западных аналогов, – развитый символическо-графический язык, позволяющий несколькими штрихами передать довольно сложные эмоции или выразить характер героя. Стоит отметить, что читатель или зритель, незнакомый с данной семиотикой, не способен воспринимать произведения в полной мере. Многие аниме были созданы на основе важных исторических событий. Аниме и манга являются прекрасным пособием для тех, кто хочет познакомиться с особенностями японского менталитета [3, с. 107].

Японская поп-музыка (более известная как J-pop) – одно из самых известных направлений современной японской музыки. J-pop широко известен не только в самой Японии, но и за её пределами, что делает это направление настоящим феноменом с многочисленной армией почитателей по всему миру.

J-Pop включает в себя элементы японского фолка, рока и рэги –жанров, пришедших в Японию в середине XX века. J-Pop – музыка преимущественно молодого поколения, она нашла свое место во всех сферах развлечений и общественной жизни: в предпринимательстве, кинематографе, радиовещании, телевидении, компьютерных играх, аниме. Среди певцов выделяются сэйю – актеры, занимающиеся озвучкой персонажей аниме. Японская поп-музыка прошла уникальный путь от обыкновенного подражания американским поп-хитам до самостоятельного направления музыкальной индустрии [1, с. 34–35].

Таким образом, современная культура Японии удивительна и многогранна. Однако, несмотря на развитость в сфере современных технологий, Япония никогда разрывала со своим древним культурным наследием и феномены современной культуры содержат множество отсылок к традиционным ценностям, в которых проявлена специфика японского мировоззрения.

Список литературы

- 1. Гаджиева Е.К.** Страна Восходящего Солнца. История и культура Японии / Е.К. Гаджиева – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 256 с.
- 2. Григорьев М.П.** Лик Японии / М.П. Григорьев – М. : Обществ. об-ние «Ин-т буддизма» : Ин-т востоковедения, 1997. – 337 с.
- 3. Николаева Н.С.** Япония – Европа. Диалог в искусстве. Середина XVI-начало XX вв. / Н.С. Николаева. – М. : Изобразительное искусство, 1996. – 250 с.

УДК 37.037:793.3(07)

Муковнина Яна Валерьевна,
2 курс магистратуры,
направление подготовки «Хореографическое искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
mukovninayana@mail.ru

Научный руководитель – Филимонова Елена Юрьевна, и.о. заведующего кафедрой хореографии Института культуры и искусств.

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХОРЕОГРАФИИ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

В статье рассматривается влияние хореографии на формирование таких качеств личности ребёнка как воображение, активное творческое мышление, эстетический вкус, физическое и нравственное развитие. Акцентируется внимание на том, что танец гармонизирует развитие ребёнка, предоставляя возможность для взаимовлияния и взаимообогащения различных качеств личности подрастающего человека.

Ключевые слова: хореография, гуманизация, личностное развитие, личность, школа искусств.

Гуманизация образования, приоритет общечеловеческих ценностей в современном образовании занимает приоритетное место. Понятие гуманизации является ключевым и определяет весь ход развития современного образования. При этом важно не просто творческое развитие личности, а выявление и раскрытие ее неповторимости и уникальности, становления ее как яркой творческой индивидуальности.

Эффективным средством реализации данной задачи правомерным считается хореографическое искусство, ведь в хореографии фантазия, разнообразие, непредсказуемость играют исключительно важную роль, поскольку каждое новое исполнение танца, создание новых элементов лексики и фигур требует импровизационности, творчества, непредсказуемости.

Занятия хореографией оказывают положительное влияние на формирование таких качеств личности ребёнка как воображение, активное творческое мышление, эстетический вкус, физическое и нравственное развитие. Танец гармонизирует развитие ребёнка, предоставляя возможность для взаимовлияния и взаимообогащения различных качеств личности подрастающего человека.

Вопросы использования танца в системе воспитания и образования в качестве развития и гармонизации личности достаточно подробно

рассматривали в своих работах В.Н. Нилов, А.С. Фомин, Е.Н. Фокина, М.Н. Юрьева и др.

Платон говорил о соразмерности душевной и телесной красоты. А музыку и танец рассматривал как сильнейшее воспитательное средство: «Оно всего более проникает вглубь души и всего сильнее ее затрагивает; ритм и гармония несут с собой благообразие, а оно делает благообразным и человека».

В связи с этим, целью статьи является рассмотрение проблемы личностного развития учащихся на уроках хореографии в школах искусств.

Занятия хореографией воспитывают и развивают не только художественные навыки исполнения танцев разных жанров, но и выработку у ребенка привычки и нормы поведения в соответствии с постигаемыми законами красоты. Они развивают эмоциональность и образность восприятия музыки, чувство ритма, мелодический и гармонический слух, ощущение музыкальной формы, музыкальную память. Известно, что хореография способствует гармоничному развитию человека, формирует фигуру, развивает физическую силу, выносливость, ловкость.

Именно танец является одним из действенных средств, позволяющих развивать творческую личность, способную к культурному саморазвитию и самоопределению. По мнению Р.А. Куренковой, «это важно тогда, когда закладывается основа личности, происходит ориентация на развитие духовности, самореализации, самовыражения, формируются мироощущения, необходимые в последующей жизни» [2].

Личностное развитие ребенка является важнейшей целью и процесса обучения, и эстетического воспитания. Без способности ребенка к эстетическому творчеству невозможно решить важнейшую задачу всестороннего и гармоничного развития личности. Мы согласны с мнением Г. Гачева относительно того, что «педагог-хореограф должен сформировать, развить и укрепить у детей потребность в общении с искусством, понимание его языка, любовь и хороший вкус к нему» [1, с. 53].

Для создания условий раскрытия и развития творческой личности, формирования устойчивой мотивации к занятиям хореографией и достижение учениками высокого творческого результата используются различные методы работы. Особое значение приобретает взаимодействие традиционных и инновационных методов, педагогических подходов на занятиях по хореографии.

Большое значение на уроках хореографии в школе искусств имеет словесный метод, метод показа, логические объяснения. Показ, аннотация, снова повторный показ с объяснением можно считать основным приемом педагогического процесса на занятиях хореографией.

Невербальные технологии, применяемые на занятиях хореографией, представляют собой особые возможности для формирования духовно-нравственной сферы детей. Бесспорно, выражение индивидуальности помогает сформировать правильное представление о действительности и дать верную

оценку происходящим событиям с точки зрения духовно-нравственного отношения, что в свою очередь, способствует формированию личности. Вместе с тем, развитие эмоционально-чувственной сферы, воображения прямо пропорционально проявлению её творческого потенциала.

Для создания условий раскрытия и развития творческой личности, формирования устойчивой мотивации к занятиям хореографией и достижение учениками высокого творческого результата используются различные методы работы. Особое значение приобретает взаимодействие традиционных и инновационных методов, педагогических подходов на занятиях по хореографии в школах искусств. Вместе с тем, хореография дает широкий простор для использования в процессе занятий всех названных принципов обучения и воспитания, и чем гармоничнее они увязаны в материале и разнообразной деятельности учащихся, тем эффективнее будет результат работы с учащимися.

В методической литературе в области хореографического образования (И.О. Дубник, Е.Н. Конорова, Н.Б. Пасынкова и др.) эффективными представляются следующие методы учебной деятельности: словесный; метод показа; практический; игровой; объяснительно-иллюстративный; проблемно-поисковый; формирования умений и навыков; применения знаний; творческой деятельности; контроля; метод эмоционального воздействия; моделирование; метод образного видения; метод придумывания; метод импровизации.

Большое значение на уроках хореографии в школе искусств имеет словесный метод, метод показа, логические объяснения. Показ, аннотация, снова повторный показ с объяснением можно считать основным приемом педагогического процесса на занятиях хореографией.

Важное значение имеет психологическое взаимодействие ребёнка младшего школьного возраста с природой, переживание различных состояний природных объектов в процессе творческого создания экологического образа. Например, пережив, хоть однажды, состояние голодного, озябшего воробья ребёнок проникается чувством сострадания, жалости, появляется желание помочь. Нравственные чувства приобретают характер действенных чувств. Формирование способности вхождения в природный объект, эстетической восприимчивости, перенесения себя в облик природного существа и действие на новой основе способствует проявлению сочувствия природным объектам, гармонизации личности ребёнка с природой, самим собой и обществом.

Таки образом, хореографическое образование создаёт благотворную почву для раскрытия потенциальных возможностей личностного развития учащихся на уроках хореографии в школах искусств.

Список литературы

1. Гачев Г. Творчество, жизнь, искусство / Г. Гачев. – М. : Искусство, 1980. – 134 с.

2. Куренкова Р.А. Феноменология образования : современный диалог философии и педагогики / Р.А Куренкова // Профессиональное образование в современном мире. – М., 2012. – № 1. – С. 43–49.

УДК : 371.3

Назаров Владислав Александрович,
2 курс магистратуры, направление подготовки
«Музыкознание и музыкально-прикладное искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»,
nazarov@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой музыкознания и инструментального исполнительства Института культуры и искусств.

ПРОГРАММНЫЕ ТЮНЕРЫ И АНАЛИЗАТОРЫ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ СОЛЬФЕДЖИО

В статье рассматривается использование программных тюнеров и анализаторов в процессе самостоятельного изучения сольфеджио. Важную роль в использовании мультимедийных средств обучения оказывает визуальная информация об интонации.

***Ключевые слова:** тюнер, голосовой тюнер, интонация, сольфеджио, самостоятельное изучение сольфеджио, *voituner, muzland.ru, melodyne.**

Сольфеджио – многопрофильная дисциплина, в процессе которой у музыканта развивается слух, выработка навыков пения, освоение теории музыки и основных музыкально-языковых средств, развитие музыкального мышления. Каждое из них в разные периоды исторической эволюции формировало предмет сольфеджио.

Важное значение для развития сольфеджио в начале XX в. имела книга С.М. Майкапара [1], в которой, опираясь на исследования Г. Гельмгольца и на собственную многолетнюю педагогическую практику, он анализирует природу музыкального слуха и методы его развития. Теоретическое обоснование методики развития слуха с помощью интерпретации данных из области физиологии и психологии, представленные С.М. Майкапаром, имели важное значение для дальнейшего развития сольфеджио.

Программа учебной дисциплины «Сольфеджио» у студентов направления подготовки «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство» разработана таким образом, что основная часть работы является самостоятельной и возникает проблема контроля чистоты интонации. Обычно для проверки студенты используют музыкальный инструмент, что, на наш взгляд, имеет

такие недостатки как: снижение остроты и качества подготовки музыкального слуха; отсутствие информации о высоте спетого звука и величине отклонения от эталона.

В настоящее время одним из решений проблемы является использование программного обеспечения, которое показывает высоту воспроизводимого звука.

Цель статьи – проанализировать программные тюнеры и анализаторы для самостоятельного изучения сольфеджио.

Для эффективности результатов исследования мы выбрали ТОП-3 программных тюнеров и анализаторов, имеющих понятный интерфейс и точно выполняющих поставленные задачи. Отметим, что применение современного программного обеспечения даёт существенное преимущество при самостоятельном изучении сольфеджио по сравнению с докомпьютерной эпохой. Использование тюнеров («VoiTUNER», тюнер MuzLand.ru) позволяет отработать исполнение звуков и их последовательностей в домашних условиях без использования фортепиано, что оказывает благотворное воздействие на развитие музыкального слуха. Для анализа исполнения музыкальных номеров и поиска фальши, в то числе и систематической, оптимальным является использование программных анализаторов («Celemony Melodyne»).

Известно, что на дисциплине «Сольфеджио» присутствуют следующие виды работы: интонирование и определение на слух звуков, интервалов, аккордов; исполнение одноголосных и многоголосных музыкальных номеров а capella; написание музыкальных диктантов.

Современное программное обеспечение (ПО) для коррекции интонирования подразделяется на две категории:

1) программные тюнеры (показывают высоту звука и отклонение от эталонного в режиме реального времени); используются для настройки музыкальных инструментов и голоса);

2) анализаторы (разбирают звуковой файл и представляют результат в виде нот или звуковысотных полосок); основной функцией является коррекция высоты записанного голоса, побочной (вспомогательной) – анализ спетой мелодии, поиск систематической фальши [2].

Одним из главных преимуществ тюнеров является визуальное представление высоты исполненного звука. Студент наглядно видит высоту интонируемого звука и отклонение от эталонного звука, сознательно подстраивает высоту своего голоса до тех пор, пока индикатор не покажет требуемое значение. Помимо этого, слух не забивается звучанием постороннего звукового источника, студент слышит свой голос, запоминает ощущения, возникающие при этом. Другими словами, упрощается процесс настройки музыкального слуха – достаточно подстраивать свой голос, изменяя натяжение голосовых связок таким образом, чтобы индикатор показал нужную высоту.

Отметим простоту и доступность использования тюнеров – ведь для работы достаточно иметь ПК с микрофоном или смартфон, дополнительно

могут потребоваться наушники. Современный IT-рынок предлагает большое количество всевозможных тюнеров — платных и бесплатных. Мы проанализировали имеющееся ПО данной категории и выбрали ТОП-3 приложений по следующим критериям:

- анализ исполненных звуков в режиме реального времени;
- удобство использования;
- понятный интерфейс;
- работоспособность.

В статье мы проанализируем следующие приложения: VoiTUNER, тюнер от MuzLand.ru, Celemony Melodyne.

Приложение «VoiTUNER» работает на операционной системе Android и предназначено для смартфонов. Имеет англоязычный интуитивно понятный интерфейс. На компьютере под управлением операционной системы Windows XP и старше запускается через эмулятор андроид-приложений. В нашей работе мы использовали эмулятор Vignox. Обращаем внимание, что для работы тюнера необходимо подключение к интернету.

Рассмотрим интерфейс приложения. При запуске отображается меню из четырёх пунктов:

1. Voice tuner – собственно тюнер.
2. Ear quiz – викторина, программа для тренировки звуковысотного слуха.
3. Setting use – настройки приложения.
4. Microphone adjustment – настройка чувствительности микрофона.

При выборе пункта «Voice tuner» открывается окно тюнера, состоящее из следующих компонентов: звуковысотный график; pitch meter (индикатор отклонения от эталона); сравнительная панель, показывающая два звука (исполненный и требуемый); панель выбора эталонного звука; кнопки остановки распознавания (On/Off), вызова меню (Top).

Рассмотрим детально особенности работы. Программа распознаёт звуки в режиме реального времени и отображает их на графике, который представляет собой бегущую сетку. По горизонтали она разделена на октавы, а те, в свою очередь – на 12 полутонов. Для выбора необходимой октавы передвигают график пальцем (левой кнопкой мыши) вверх или вниз.

По вертикали график разделён на условные такты, в видимой области располагаются пять тактов, остальные уходят в историю, которая листается движением пальца вправо или влево.

При пении на графике одна за другой движутся исполненные звуки в виде зелёных линий. Линия появляется в момент звуковой атаки, а заканчивается при прекращении звучания. Своей формой она повторяет все колебания высоты, что удобно для визуального анализа стойкости интонации.

При остановке тюнера на сетке появляется вертикальная жёлтая полоса. При её передвижении на сравнительной панели отображается высота звука, над которым в данный момент находится эта полоса.

Индикатор позволяет контролировать высоту исполняемого звука. Он представляет собой шкалу, в центре которой находится отметка «0» – зона правильного исполнения. От него расходятся три зоны:

- зелёная (точное исполнение);
- жёлтая (приемлемое, допустимое исполнение, отклонение в четверть тона);
- красная (зона неприемлемой фальши, отклонение больше полутона, стремление к соседней ноте).

Ползунок показывает расположение звуковой высоты на индикаторе. Постоянно двигаясь, он показывает отклонение в сторону завышения (вправо, обозначен знаком дизеса) или занижения (влево, обозначен бемолем). В идеале ползунок должен находиться в зелёной зоне ближе к отметке «0».

График и индикатор предоставляют собой два уровня визуального контроля. Перейдём к рассмотрению отработки конкретного звука, для чего понадобятся оставшиеся панели.

Ознакомимся с панелью выбора звука. По умолчанию она представляет собой круг с нотами, в центре которого расположены кнопки выбора октавы и индикатор, показывающий текущую октаву. В настройках есть возможность изменения внешнего вида. Обращаем внимание, что первая октава обозначается цифрой «4».

При нажатии на кнопку с изображением необходимой ноты звучит тон и на бегущей строке графика появляется сплошная красная горизонтальная черта – ориентир. При этом в правой части сравнительной панели появляется название выбранного тона, обозначенный красным цветом. При пении на графике поверх красного ориентира появляются зелёные полосы исполненных звуков. Название высоты отображается в левой части сравнительной панели жёлтым цветом.

В настройках меняются тип отображения панели выбора – кольцевая либо линия, стилизованная под фортепиано, а также отображение названий нот – латинское или сольфеджио.

Достоинства и возможности:

- распознаваемый диапазон: «до» контроктавы – «си» четвертой октавы;
- оптимизирован для работы с человеческим голосом;
- график хранит историю звуков, исполненных за последние 60 секунд.

Рассмотрим приложение от MuzLand.ru. Несмотря на то, что тюнер заявлен как гитарный, он вполне подходит для голоса. Имеет лаконичный русскоязычный интерфейс, состоящий из следующих компонентов: уровень входа, дБ – показывает громкость исполненного звука; название исполняемого звука – обратите внимание, здесь нота «Си» обозначается как «Н», а «си-бемоль» – «Вb»; частотная шкала – при исполнении главное, чтобы ползунок индикатора был зелёным; корректировка – по умолчанию звуки строятся на частоте 440Гц (ля малой октавы), в окне можно изменить базовое значение; выбор инструмента – гитара или бас; цифровой датчик – показывает

исполняемую частоту в герцах; фильтр шума – при отмеченном чекбоксе использует шумоподавление; расширить – отмеченный чекбокс показывает дополнительные индикаторы: панель осциллографа, фортепианную и гитарную клавиатуры; генератор – при нажатии издаёт звук, высота которого регулируется настройками.

Оптимальной сферой использования тюнеров является контроль за исполнением одиночных звуков и коротких мелодий, а также отработка сложных фрагментов. Для анализа исполнения музыкальных номеров и целых произведений целесообразней использовать анализаторы.

Самым мощным анализатором является программа «Celemony Melodyne». Это коммерческое приложение, которое используется звукозаписывающими студиями для коррекции записанного вокала. Ознакомительный период составляет 30 дней. Для наших целей мы будем использовать индикаторные функции программы. Рассмотрим работу приложения.

Программа преобразует монофонический (т.е., содержащий только мелодию) аудиофайл в набор звуковысотных объектов. Обращаем внимание, что корректно распознаётся только одноголосная запись, полифония же распознаётся с ошибками. В работе мы будем использовать версию 3.1.2.0, поскольку именно в ней есть возможность представления исполненной мелодии в виде нотной графики.

Мы предлагаем использовать Melodyne для следующих целей:

- анализ одной записи произведения – позволяет определить и проанализировать интонационные особенности исполнения, найти ошибки и неточности;

- детекция систематической фальши – необходимо сделать записи нескольких исполнений одного и того же номера для определения фрагментов со стабильно неверным интонированием. Так мы получаем возможность отделить случайные ошибки от повторяющихся.

Вначале необходимо получить данные для работы, а именно: записать исполнение. Ещё раз обращаем внимание, что запись должна содержать только мелодию для анализа без посторонних звуков. В противном случае анализ будет затруднён или невозможен. Если для поддержки ритма используется метроном или фонограмма, то они должны звучать в наушниках, чтобы микрофон не улавливал ненужные звуки. Если полученная запись содержит высокий уровень шума и помех, то от них следует избавиться в аудиоредакторе Audacity (бесплатный), Adobe Audition (коммерческий) или других приложениях и онлайн-сервисах.

Приложение поддерживает ограниченное количество аудиоформатов – запись следует сохранить в формате mp3, wav или wmv.

Полученную аудиозапись следует загрузить в программу через меню «Открыть» («Open»). Далее программа распознаёт файл, что занимает время, определяемое размером файла.

Полученный результат показывает чистоту исполнения, а также все интонационные особенности: подъезды, завышения, занижения звуков, нестойкость интонирования звука (дрожание интонации).

Но отметим, что использование программных средств, несмотря на удобство и простоту, не заменяют полноценной работы с преподавателем, хотя, вместе с тем, дополняет и расширяет её.

Список литературы

1. Майкапар С.М. Музыкальный слух, его природа и особенности и метод правильного развития / С.М. Майкапар. – М. : ЛКИ, 2013. – 256 с.

2. Тюнер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Тюнер_\(музыка\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Тюнер_(музыка)) (Дата обращения:19.02.2019)

УДК 796.034.2

Орлов Валентин Александрович,

2 курс магистратуры
направление подготовки «Физическая культура»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
Barselona-67@mail.ru

Научный руководитель – Ротерс Татьяна Тихоновна, доктор педагогических наук, профессор, директор Института физкультуры и спорта.

ТАЙСКИЙ БОКС В МЕТОДИКЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 5-6 ЛЕТ

В данной публикации рассмотрена актуальность духовно-физического воспитания детей 5-6 лет на основе занятий тайским боксом. Автор акцентирует внимание на положительном влиянии тайского бокса на развитие двигательных и психических функций детей, их моральных и волевых качеств. Занятия тайским боксом характеризуются как мощное средство физического воспитания, развития и совершенствования личности.

Ключевые слова: *физическая культура, тайский бокс, гармония, педагогическая деятельность, личностные качества, духовность, ценности.*

Тайский бокс – древнее боевое искусство, зародившееся на территории современного Таиланда. Сегодня тайский бокс развивается не только в самом Таиланде, как самый почитаемый и любимый вид спорта, но и во всем мире. С одной стороны, тайский бокс – это традиционное боевое искусство, а с другой – современный вид восточного единоборства.

Положительное влияние занятий тайским боксом на развитие двигательных и психических функций, воспитание и совершенствование

моральных и волевых качеств позволяет рассматривать его не только как вид спорта, но и как мощное средство физического воспитания, систему развития и совершенствования личности.

Занятие тайским боксом даёт не только положительное влияние на развитие двигательных и психических функций, воспитывает и совершенствует моральные и волевые качества спортсмена, но и является мощным средством физического воспитания, укрепления здоровья детей [7].

Возникает потребность в поиске наиболее эффективных организационных форм, средств и методов, рациональных форм в нормировании физических нагрузок, учитывая индивидуальные особенности физического и психологического состояния юного тайбоксера, для повышения спортивного мастерства, а также сохранение и укрепление их здоровья.

В этой связи, актуальным для нашего исследования является оптимизация методики физического воспитания юных тайбоксёров на этапе начальной подготовки с использованием индивидуального подхода.

Целью нашего исследования является выявление наиболее эффективных методов воспитания физических качеств у дошкольников в процессе занятий тайским боксом в игровой, подвижной форме.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования: анализ литературных источников по проблеме исследования, педагогические наблюдения на учебно-тренировочных занятиях, беседы с тренерами-преподавателями, родителями и участниками эксперимента: дошкольниками 5-6 лет.

В результате проведенного исследования было определено, что занятия тайским боксом оказывает влияние на укрепление здоровья детей 5-6 лет. Исходя из концепции физического (соматического) здоровья Г.Л. Апанасенко, основным его критерием следует считать энергопотенциал биосистемы, поскольку жизнедеятельность любого живого организма зависит от возможности потребления энергии из окружающей среды, ее аккумуляции и мобилизации для обеспечения физиологических функций. По В.И. Вернадскому, организм представляет собой открытую термодинамическую систему, устойчивость которой (жизнеспособность) определяется ее «энергопотенциалом» [1].

Установлено, что физическое воспитание является основой всестороннего развития ребенка. Ни в каком другом возрасте физическое воспитание так тесно не связано с общим воспитанием, как первые семь лет. В дошкольном детстве у ребенка закладываются основы здоровья и долголетия, хорошего физического развития и всесторонней двигательной подготовленности. Поэтому занятия тайским боксом в игровой форме наиболее эффективно развивают у детей физические качества: ловкость, скоростно-силовые способности, гибкость и другие для чего в тайском боксе наиболее целесообразно использовать подвижные игры различной направленности [6].

Содержание обучения составляют физические упражнения, которые выполняются в игровой форме, что дает возможность оптимизировать процесс воспитания физических качеств дошкольников для реализации оздоровительной направленности физического воспитания и обеспечения связи физической культуры с жизнью, осуществления подготовки ребенка к обучению в школе. Важную роль в решении выше поставленной задачи имеет единство действий дошкольного учреждения – родителей – спортивного зала, что дает возможность сформировать любовь к занятиям физическими упражнениями и спортом на основе подвижных игр, которые являются действенным средством физического воспитания, активного отдыха, улучшают здоровье ребенка. Подвижные игры способствуют воспитанию воли, настойчивости в преодолении трудностей, приучают детей к взаимопомощи, самодисциплине.

Выявлено, что в дошкольном учреждении наиболее оптимально развитие физических качеств проходит при выполнении дошкольниками физкультурных минуток, утренней гимнастики, подвижных игр, как на воздухе, так и в спортзале, а также в семье, где идет основное воспитание ребенка, так как большую часть времени дети проводят рядом с родителями. Таким образом, занятия физическими упражнениями – важный фактор формирования личности ребенка-дошкольника.

Анализ научных трудов и концепций в области теории и методики физической культуры, физической культуры личности, позволил определить, что стратегической целью системы физической культуры, по мнению Ю.Ф. Курамшина, является формирование физической культуры ребенка как неотъемлемого компонента всесторонне развитой личности, характеризующегося деятельностным самоопределением к творческому освоению физкультурных ценностей [8].

На понятийном уровне физическая культура личности (М.Я. Виленский, Г.М. Соловьев) – это социально-детерминированная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамическое состояние, характеризующееся определенным уровнем специальной образованности, физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентаций и социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и интегрированных в физкультурно-спортивной деятельности, культуре образа жизни духовности и психофизическом здоровье [3].

По мнению украинского ученого И.Д. Беха, теория и методика физической культуры должна быть переосмыслена на философско-методологическом уровне [2]. При этом системообразующей единицей рефлексивного, гуманитарного, а не естественно-научного анализа выступает категория – «ценность здоровья», через которую открывается реальная возможность увидеть здоровье глазами самого субъекта здоровья, то есть того, кто выступает его носителем, творцом. Развивая данную концепцию И.Д. Бех определил, что категория «ценность здоровья» лишится своей абстрактности

при условии введения в понятийную педагогическую систему парной категории «ценность человеческой телесности». Именно тело человека является важным индикатором психофизического здоровья: его состояние, уровень физического развития, характер функционирования, динамика возрастных изменений согласованность или разбалансированность с социальной жизнью и т.д.

По этому поводу О.Е. Гомилко [4] утверждает, что человеческая телесность отображает мир, в котором существует человек. Способ жизни формирует тело как особенную ценность, которая может отработать наиважнейшее для деятельности телесное качество. Главными телесными факторами культурной реальности, которые одновременно создают основные композиционные элементы имиджа, выступают – выражение лица, формы тела, разнообразные движения тела, функциональное состояние тела и др. При этом под телесным образом понимается самоосознание человеком своего тела, что основано на знаниях о своем собственном теле.

На основании теоретических обобщений можно охарактеризовать возможности практического достижения в тайском боксе целей и ценностей здорового образа жизни на фундаменте физической культуры, где значительное место отводится активной двигательной деятельности, регулярным занятиям физическими упражнениями.

Таким образом, для воспитания физических качеств детей 5-6 лет, необходимо на занятиях по тайскому боксу использовать подвижные игры различной направленности. Развитие физических качеств у детей дошкольного возраста требует определенных действий. Все принципы физического воспитания осуществляются в единстве. Дошкольное учреждение – родители-спортивный зал. Они реализуют оздоровительную направленность физического воспитания и обеспечивают связь физической культуры с жизнью, осуществляют подготовку ребенка к обучению в школе, формируют любовь к занятиям физическими упражнениями, спортом на основе подвижных игр лежат физические упражнения в ходе которых дети преодолевают различные препятствия, стремятся достигнуть определенной, заранее поставленной цели. Они являются действенным средством физического воспитания, активного отдыха, улучшают здоровье. Тайский бокс на основе подвижных игр способствуют воспитанию воли, настойчивости в преодолении трудностей, приучает детей к взаимопомощи.

В перспективе наших дальнейших исследований предполагается выявление эстетического компонента духовно-физического совершенствования ребенка для достижения целей и ценностей здоровья, здорового образа жизни на занятиях по тайскому боксу с помощью подвижных игр.

Список литературы

1. Апанасенко В.Л. Индивидуальное здоровье: теория и практика / В.Л. Апанасенко // Валеология. – 2006. – № 1. – С. 5–13.

2. Бех И.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / І.Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – С. 218–225.

3. Виленский М.Я. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности / М.Я. Виленский, Г.М. Соловьев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. – №3. – С. 2–7.

3. Глазырин Л.Д. Научно-методические основы реализации оздоровительного, воспитательного и образовательного направлений программы физического воспитания дошкольников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. – Минск, 1992. – 43 с.

4. Гомілко О.Е. Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі. / О.Е. Гомілко – Київ: Наукова думка, 2001. – С. 130–134.

5. Гуревич Р.С. Педагогический профессионализм преподавателя как актуальная проблема профессионального образования / Р.С. Гуревич, М.Е. Кадемия // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 1. – С. 74–80.

6. Коклам С.Н. Таиландский бокс для начинающих / Коклам С. Н. – Ростов на Дону : Феникс, 2004. – 128 с.

7. Рычко В.И. Учебная программа для начинающих заниматься тайландским боксом / В.И. Рычко – Одесса : 1998. – 17 с.

8. Теория и методика физической культуры / Под ред. Ю.Ф. Курамшина. – М. : Советский спорт, 2004. – 464 с.

УДК 339.13

Орлова Любовь Андреевна,
1 курс магистратуры,
специальности «Культурология»,
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»,
orlova_lubov@mail.ru

Научный руководитель – Афонин Владимир Александрович, кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии, экранных искусств и телевидения Института культуры и искусств.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье уделяется внимание инновационным подходам обучения в высших учебных заведениях, характеризуются популярные технологии, определяются их преимущества. В процессе изучения отношения студентов к использованию инновационных технологий в процессе преподавания, автор

констатирует, что использование инновационных технологий способствует интенсивному развитию личности студента, демократизации совместной деятельности студента и педагога; гуманизации учебно-воспитательного процесса; ориентации на творческое преподавание и активное обучение.

Ключевые слова: *инновационные технологии, интерактивность, процесс преподавания, методика, компетентность.*

В настоящее время в теорию и практику преподавания в высшей школе внедряются инновационные методики, и появляются новые формы уроков и занятий. В научной литературе под инновационными технологиями принято понимать новшества, которые направлены на внедрение или использование нового с целью повысить эффективность той или иной деятельности. Такие методики активно используются преподавателями вузов Луганской Народной Республики.

В нашей статье внимание уделено инновационным подходам обучения в высших учебных заведениях.

Инновационные технологии преподавания в высшем учебном заведении обычно очень хорошо принимаются студентами и повышают эффективность обучения. Современным студентам уже не так интересны стандартные лекции, представляющие собой часовые монологи преподавателя. Новые задания и виды самостоятельной работы отводят их от привычного шаблонного выполнения как теоретических, так и практических заданий. В преподавании в высшем учебном заведении используются различные виды инновационных технологий.

В российской педагогической науке проблемами инновационных технологий при подготовке специалистов в области искусства занимались многие педагоги и философы. Среди них: И.П. Подласый, В.Д. Симоненко, В.В. Шапкин, В.И. Андреев, В.А. Сластенин и др. Все они внесли неоценимый вклад в развитие инновационных процессов в образовании.

Важно в процессе обучения в вузе студенту помочь понять сущность и социальную значимость своей будущей профессии, обучить владению профессиональными компетенциями. Переход на компетентностный подход при организации процесса обучения предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) Приоритет в работе педагога отдается диалогическим методам общения, совместным поискам истины, разнообразной творческой деятельности. Все это реализуется при применении интерактивных методов обучения [3, с. 120].

Интерактивность – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов. Все

участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Одна из целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [2, с. 8–9].

Важная форма учебной работы – дискуссия. В рамках дискуссии студенты высказывают свое мнение по проблеме, заданной преподавателем. Проведение дискуссии по проблемным вопросам подразумевает написание студентами эссе, тезисов и рефератов. При подготовке к дискуссии используются электронные библиотеки. Значительная часть электронных библиотек размещена в свободном доступе в сети интернет. Существенным плюсом дискуссии как инновационной технологии преподавания является то, что общение с преподавателем побуждает студентов искать различные способы для выражения своей мысли. Кроме того, доказано, что использование метода дискуссии повышает восприимчивость обучающихся к новой информации и к принятию и осмыслению новой точки зрения.

Социальные сети или электронная почта – обмен сообщениями между студентами через интернет. Особую актуальность использование социальных сетей и электронной почты приобретает в процессе заочного обучения.

Тестирование – контроль знаний с помощью тестов, которые состоят из вопросов и вариантов ответа для выбора (все темы курса). Тестирование студентов организуется как во время лекционных, так и во время семинарских занятий. Тестирование как инновационная технология преподавания в высших учебных заведениях используется давно, но в последние десятилетия получила более широкое распространение.

Широкое распространение получил коллоквиум, как один из многосторонних методов проверки и закрепления знаний студентов. Его положительной особенностью является то, что он охватывает всевозможные вопросы и темы из изучаемого курса, не включенные в темы практических и семинарских учебных занятий. Коллоквиум – одна из форм учебных занятий, в ходе которых преподаватель контролирует усвоение студентами сложного лекционного курса. Очень часто коллоквиумы становятся разновидностью учебных занятий, где обсуждаются различные работы обучающихся студентов, доклады и рефераты.

Метод проектов – один из приоритетных в формировании профессиональных компетенций, обеспечивает личностно-центрированный подход в образовании: во-первых, при определении темы проекта учитывается интерес студента, его возможности; во-вторых, в ходе работы над проектом формируется команда и студент чувствует ответственность за результат; в-третьих, метод проектов направлен на разработку нового и более эффективного продукта, а студент является автором и чувствует социальную значимость. В

проектной деятельности от педагога требуется большая подготовительная работа: выбор актуальной темы или постановка проблемы, ее сочетание с образовательными целями дисциплины, определение межпредметных связей, поиск источников информации, т. е. планирование работы над проектом. Таким образом, при выполнении проекта студент попадает в ситуацию необходимости поиска дополнительной информации, ее обработка и передача полученной информации, а также умение работать в сотрудничестве. По итогам проектной деятельности студент получает внешний результат, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности, и внутренний результат — опыт деятельности, — соединяющий в себе знание и умение, компетенции и ценности, повышение самооценки. [1, с. 117]

Исходя из этого, следует, что применение метода проектов, деловых и ролевых игр, анализ производственных ситуаций, решение ситуационных производственных задач при подготовке специалистов помогает понять им сущность и социальную значимость своей будущей профессии, освоить теоретический материал, уметь применять на практике полученные знания в конкретных ситуациях; овладеть методами организации труда, принятия решений в различных ситуациях, проведение аналитической и исследовательской работы, обучает владению профессиональными компетенциями.

Конечно не все ныне существующие методы обучения сохранятся в неизменном виде и рамки инновационных технологий не ограничиваются предложенными методиками. Они постоянно расширяются за счет новых технологичных средств коммуникаций.

Инновационные технологии в преподавании несомненно имеют достоинства: интенсивное развитие личности студента и педагога; демократизация их совместной деятельности и общения; гуманизация учебно-воспитательного процесса; ориентация на творческое преподавание и активное обучение, инициативность студента в формировании себя как будущего профессионала.

Список литературы

1. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / М.Н. Гуслова. – 4-е изд.испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.

2. Сафонова Л.Ю. Методические указания для преподавателей по применению интерактивных форм обучения / Л.Ю. Сафонова. – Великие Луки : Центр коммуникативных исследований, 2015. – 131 с.

3. Хасия Т.В. Педагогические инновационные технологии в вузе [Текст] / Т.В. Хасия // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа : Лето, 2011. – С. 120–122.

УДК 786.2.071.5

Проценко Тамара Владимировна,
3 курс (на базе СПО),
направление подготовки «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
protsenko_tamara@mail.ru

Научный руководитель – Воеводина Лариса Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры пения и дирижирования Института культуры и искусств

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИНТЕРЕСА К ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ НАРОДНОЙ МУЗЫКЕ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

В статье обосновывается актуальность проблемы формирования у детей дошкольного возраста интереса к инструментальной народной музыке в условиях детской школы искусств. Автор акцентирует внимание на том, что народная музыка и народные инструменты подготавливают детей к пониманию традиций и культуры своего народа, а народная музыка способствует развитию толерантности и патриотизма у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: музыка, инструментальная народная музыка, интерес, школа искусств, дети.

В отечественной концепции музыкального воспитания и обучения детей и юношества музыка рассматривается как ценный источник и эффективный способ их развития, как «почва», на которой произрастают духовные и нравственно-эстетические потребности подрастающего поколения. Однако в наше время наблюдается определенная дезадаптация детей и юношества, обусловленная отрывом от культурной преемственности поколений. Как следствие, это ведет к отсутствию у подрастающего поколения потребности приобщаться к многовековым народным традициям. Массовая увлеченность развлекательной музыкой не способствует проявлению потребности приобщаться к лучшим образцам народной музыки. В этой связи, в музыкально-образовательной среде с особой остротой актуализируется проблема активизации у воспитанников интереса к высокохудожественной профессиональной и народной музыке, увлеченности ею. Отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве трудно восполнить впоследствии, поэтому так важно начинать музыкальное воспитание детей в дошкольном возрасте.

Цель данной статьи – выявить потенциал инструментальной народной музыки в развитии детей дошкольного возраста.

Проблема построения модели образовательного процесса в детской школе искусств с учетом многовековых традиций русского народа, его богатейшего культурного наследия, в том числе и инструментальной народной музыки, особенно актуальна в настоящее время. Инструментальная народная музыка является неотъемлемой частью художественного творчества народа, существующего, как правило, в устной форме и передаваемого через исполнительские традиции. Народная музыка включает в себе весь комплекс духовной сущности народной жизни, мировосприятие и эстетический идеал народа, его нравственные нормы, и поэтому является важной и необходимой базой в воспитании подрастающего поколения и освоении им культурных ценностей [1].

Использование инструментальной народной музыки помогает педагогам-музыкантам решать задачи нравственного и эстетического воспитания, способствует развитию толерантности и патриотизма у детей дошкольного возраста. Входя в мир народной музыки и музыкальных инструментов, дошкольник подсознательно ощущает в себе «зов предков». В процессе восприятия характерные для русской народной культуры звуки, тембры, орнаменты, мелодии, формы «пронизывают» его насквозь. Ребенок исподволь начинает ощущать себя неотъемлемой частицей своего общества, его культуры.

Народная музыка и музыкальные инструменты придают процессу социализации детей дошкольного возраста в обществе большую естественность. Народная музыка и народные инструменты подготавливают детей к пониманию традиций и культуры своего народа, а впоследствии и других народов мира. В результате, малознакомая музыка начинает восприниматься детьми не как какой-то музыкально-звуковой комплекс, состоящий из различных созвучий и ритмов, а как явление художественной культуры своего народа. Чувства и желания ребенка, определяющие направленность формирования мотивации деятельности ребенка, приближают к его постижению продуктов культуры своего народа.

Доступность народных инструментов, привлекательность и легкость игры на них наполняют детей эмоцией радости, создавая тем самым предпосылки для их дальнейших занятий музыкой, формируют интерес к познанию мира музыки в разных его проявлениях. Поэтому проблема поиска путей активизации интереса у детей дошкольного возраста к инструментальной народной музыке в условиях детской школы искусств является так значима не только для него, но и общества, в котором ему предстоит жить.

К проблеме формирования у детей интереса к народной музыке обращались Б.В. Асафьев, Д.И. Рытов, И.В. Мациевский, известные психологи (Б.М. Теплов и др.) и педагоги (Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, В.А. Петрова, О.П. Радынова и др.).

Вместе с тем, проблема формирования у детей дошкольного возраста интереса к инструментальной народной музыке еще не получила достаточного отражения в научных исследованиях и практике педагогов-музыкантов. Это послужило основанием для выяснения педагогических условий, способствующих формированию у детей дошкольного возраста интереса к инструментальной народной музыке.

Формирование у детей дошкольного возраста интереса к инструментальной народной музыке является сложным и длительным процессом, требующим от педагогов детских школ искусств большого труда и постоянного творческого поиска. Усвоение воспитанниками знаний, формирование практических умений и навыков в области инструментальной народной музыки должно быть направлено, прежде всего, на развитие интереса к ней. Виды деятельности, которые обеспечивают творческий, познавательный и увлекательный характер процесса формирования у детей дошкольного возраста интереса к инструментальной народной музыке, обуславливают его результативность. К ним можно отнести следующие:

- знакомство с традициями и историей развития русской культуры,
- ансамблевое исполнительство на народных и специально изготовленных экспериментальных инструментах;
- «стимулирование» детей к созданию своих «аранжировок» и доступных возрасту музыкальных сочинений;
- поиск новых красок и их использованию в звучании инструментов во время активного музицирования;
- участие в изготовлении музыкальных инструментов (традиционных и экспериментальных) [3, с. 32].

В процессе формирования интереса к инструментальной народной музыке у детей дошкольного возраста педагог детской школы искусств должен руководствоваться следующими принципами:

- художественным уровнем предлагаемого детям музыкального и поэтического материала и высоким качеством его исполнения;
- учетом возраста и особенностей конкретного ребенка, в том числе, его общего и музыкального развития;
- учетом возможностей восприятия музыки детьми;
- поощрением активности и интереса ребенка к восприятию народной музыки.

Успех в работе по формированию у дошкольников интереса к инструментальной народной музыке во многом зависит от соблюдения определенных психолого-педагогических условий, среди которых следует выделить:

- разнообразие видов музыкальной деятельности;
- применение в работе игровых приемов и «сюрпризных» моментов;

– использование художественно-образных вербальных истолкований образцов народной музыки, пословиц, поговорок;

– знакомство дошкольников с аудио- и видеозаписями инструментальной народной музыки в исполнении детских творческих коллективов;

– использование доступных для дошкольников народных музыкальных инструментов (ложек, трещоток, шаркунков, колокольчиков, бубнов, рубелей, треугольников) с показом приемов игры на них, ярких национальных костюмов, обрядовых атрибутов [2].

Развитие у дошкольников интереса к инструментальной народной музыке во многом связано с качеством используемого репертуара, включением наиболее ярких образцов музыкального фольклора, а также умением педагога увлечь им детей во время занятий и организации детского досуга. Здесь немаловажную роль играет артистизм педагога, выразительность исполнения им произведений народной музыки. В эти рекомендации можно включить и эмоциональную атмосферу музыкальных занятий и воспитательных мероприятий: музыка должна волновать детей, вызывать интерес, желание исполнять.

Развитию интереса у дошкольников к инструментальной народной музыке также способствует знакомство с элементами импровизации (песни, пляски, инструментальной пьесы), составляющей суть народного искусства, умением придумывать свой оригинальный исполнительский вариант. Это позволит каждому ребенку удовлетворить естественную потребность в самовыражении. Такие творческие состязания вызывают у детей живой интерес, желание слушать и исполнять музыкальные произведения. Не менее важным художественным компонентом, оказывающим влияние на развитие интереса к инструментальной народной музыке, является использование красочных русских народных костюмов, в которых дети могут исполнять народные песни и инструментальные пьесы.

Таким образом, как показывает анализ, решение проблемы формирования у детей дошкольного возраста интереса к инструментальной народной музыке в условиях детских школ искусств будет способствовать созданию фундамента для их последующего музыкального и духовного развития, сохранению преемственности культурного опыта.

Список литературы

1. Диденко Д.В. Народная музыка как средство развития творческих способностей младших школьников / Д.В. Диденко // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по мат. LVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. №10(58). – [Электронный ресурс] Режим доступа : [https://sibac.info/archive/guman/10\(58\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/10(58).pdf) (Дата обращения 09.02.2019).

2. Прокофьева Т.А. Психолого-педагогические условия развития интереса к музыкальной деятельности у дошкольников средствами народного искусства / Т.А. Прокофьева // Современные тенденции развития культуры,

искусства и образования: коллективная монография. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=29425461> (Дата обращения 10.01.2019).

3. Рытов Д.А. Традиции народной культуры в музыкальном воспитании детей : Русские народные инструменты : Учеб.-метод. пособие. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

УДК 784

Решетняк Алла Васильевна,
1 курс магистратуры,
направление подготовки
«Музыкознание и музыкально-прикладное искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
reshetnyak_alla@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой музыкознания и инструментального исполнительства Института культуры и искусств.

ОСОБЕННОСТИ ВОКАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ХОРЕ

В статье освещаются особенности вокальной работы в хоре на уроках музыки в общеобразовательной школе. Для достижения вокально-хоровой культуры детей важно умение учителя организовать певческую деятельность детей с направленностью на воспитательную, развивающую и образовательную функции обучения.

Ключевые слова: *вокальная работа, голос, пение, вокальный слух, учитель музыки.*

Пение является самым доступным видом музыкального искусства, востребованным в практике музыкального образования. Многие исследователи (Л.М. Абелян, В.В. Морозов, В.Г. Соколов, В.А. Шереметьев и др.) приходят к единому мнению, что в процессе обучения пению развивается эстетический вкус, качества личности ребенка, общие и музыкальные способности. В детской психологии раскрыты его воспитывающие и развивающие возможности.

Детское пение является предметом изучения не только специальной педагогики, но и эстетики, методики, психологии, физиологии, медицины, акустики.

Вокальное воспитание детей в настоящее время осуществляется, главным образом, через хоровое пение на уроках музыки в общеобразовательных

школах, занятиях хора в музыкальных школах, в хоровых студиях, кружках обучения сольному пению.

О развитии детского голоса с акустической точки зрения можно судить по качественным изменениям основных характеристик его звучания. В то же время, добиваясь определенного качества звучания, педагог может влиять и на его развитие в нужном направлении.

Заметим, что не всякое пение способствует развитию детского голоса. Неправильный режим голосообразования, как и нарушение гигиенических норм в пении, приводит нередко к заболеваниям и порчи голосов.

В связи с этим, вокальная работа в детском хоре – одна из сложнейших проблем в подготовке учителя музыки. Трудности в ее решении можно отнести за счет недостаточной изученности теоретических основ голосообразования у детей.

Известно, что основой хорового пения является вокально-хоровая исполнительская культура. Поэтому именно работа над певческими навыками есть тот стержень, вокруг которого разворачиваются все остальные элементы вокально-хоровой работы. Педагогические задачи руководителя хора во многом сходны с работой педагога сольного пения, но усложняются тем, что хормейстер имеет дело с коллективом певцов.

Г.П. Стулова утверждает, что «хоровое звучание является результатом взаимодействия целого ряда слагаемых: хорового строя, ансамбля, а также качества певческого звука. Последнее оказывает прямое влияние на другие компоненты хорового звучания. Неотработанные, «пестро» звучащие голоса певцов хора не сливаются в унисон, который составляет основу хорового ансамбля. При неправильном звукообразовании практически невозможно добиться чистого строя или свободного, ненапряженного звучания голосов на всем диапазоне» [3].

Мы считаем, что качество звука в хоровом пении не является самоцелью, а должно рассматриваться как средство выразительности, обогащающее исполнительские возможности коллектива, способствующие раскрытию содержания произведения, его художественного образа. А вся вокальная работа в детском хоре должна быть подчинена, кроме прочего, задаче развития певческого голоса и слуха детей.

Хоровое пение имеет свою специфику, которая заключается в том, что перед певцами встает проблема приобретения навыков пения в ансамбле: умения слышать не только себя, но и соседа, петь по дирижерскому жесту, сливаться с общим звучанием хоровой партии. Необходимость работы над качеством певческого звука, его культурой требует от учителя музыки знаний теоретических основ вокальной работы в хоре, а также ее практических приемов.

Учитель музыки, работая над вокальной техникой целого певческого коллектива и имея дело не с одним певцом, стремится привести всех участников хора к единой манере звукообразования, подаче звука, способу

артикуляции слова. Специфика коллективного пения обуславливает и особенности методической работы с хором.

В певческой практике часто употребляется термин «вокальный слух», который являет собой понятие более широкое, чем просто музыкальный слух. Ведь вокальный слух связан не только со «способностью различать в голосах малейшие оттенки, нюансы, краски», но и с возможностью определить, «движениями каких мышечных групп вызывается то или иное изменение в звуковой окраске» [1, с. 26].

В.П. Морозов обращает внимание, что «вокальный слух – это не только слух, а сложное музыкально-вокальное чувство, основанное на взаимодействии слуховых, мышечных, зрительных, осязательных, вибрационных, а может быть, и еще некоторых других видов чувствительности... Сущность вокального слуха в умении осознать принцип звукообразования» [2, с.86].

Что же мы слышим при помощи вокального слуха? Прежде всего, основные вокальные качества певческого голоса: интонацию, динамику, тембр, дикцию. Но общепризнанным в вокально-хоровой технике является навык правильного певческого дыхания, так как от него зависит качество звука голоса. Певческое дыхание во многом отличается от обычного жизненного дыхания. В певческой практике различают четыре основных типа дыхания:

- 1) ключичное (верхнегрудное);
- 2) грудное;
- 3) брюшное (диафрагматическое);
- 4) смешанный тип.

В вокальной практике наиболее целесообразным считается нижнереберно-диафрагматическое дыхание, т.е. смешанный тип.

Однако деление дыхания в пении на различные типы весьма условно, так как резких границ перехода от одного типа к другому нет.

В процессе вокального воспитания певцов в условиях хорового пения задача хормейстера заключается в том, чтобы научить хористов одинаковым приемам дыхания при коллективном исполнении. Поэтому очень важно не только выработать единый тип певческого дыхания, но и приучить хористов делать вдох одновременно по руке дирижера, а также в отмеченных в партитуре местах.

В теории и практике детского хорового пения сложились различные точки зрения на методику вокального воспитания, которые базируются на представлениях о регистровых возможностях голоса детей. Многие педагоги считают, что голоса детей до периода наступления мутации должны звучать лишь в фальцетном режиме и что дети данного возрастного периода способны только на такое звукообразование.

В последнее время широкое распространение получила и иная точка зрения на методику вокального воспитания детей того же возраста, основанная на использовании преимущественно грудного звучания голоса. Отметим, что, как и первая, так и вторая точки зрения односторонние, ибо у детей от

рождения можно наблюдать ярко выраженные индивидуальные различия в отношении функционирования голосового аппарата: одни дети от природы проявляют склонность к использованию преимущественно грудного регистра, а другие – фальцетного. По нашему мнению, учить всех детей одинаковой манере звукообразования до периода наступления мутации нет никаких оснований.

Занятия с хором обычно начинаются с распевания, которое выполняет двойную функцию: 1) разогревания и настройки голосового аппарата певцов с целью подготовки их к работе; 2) развития вокально-хоровых навыков с целью достижения красоты и выразительности звучания певческого голоса в процессе исполнения хоровых произведений.

Подготовка певцов к работе предполагает, прежде всего, их эмоциональный настрой, а также введение голосового аппарата в работу с постепенно возрастающей нагрузкой в отношении звуковысотного и динамического диапазонов, тембра и продолжительности фонации на одном дыхании.

Даже опытному певцу нецелесообразно начинать распевание с предельно высоких и громких звуков своего голоса, так как это может привести к его срыву. Максимальные нагрузки на занятиях должны вводиться постепенно и с учетом уровня развития певческих навыков хористов, их вокальной тренировки и выносливости. Красоты и выразительности звучания голосов можно добиться только на основе правильной координации в работе всего голосообразующего комплекса.

Итак, перед хормейстером стоит ряд задач, направленных на развитие всех этих качеств в процессе работы с хором. Вокальная работа в детском хоре, помимо художественных задач, должна быть направлена на развитие певческого голоса детей. Однако достижение цели в процессе обучения пению тесно связано с решением педагогических задач. Нельзя обойтись без ясного понимания закономерностей звукообразования и умения управлять певческим процессом. Но для достижения хороших результатов важно умение учителя так организовать всю певческую деятельность детей, чтобы она выполняла подлинно воспитательную, развивающую и образовательную функции обучения.

Список литературы

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б.Дмитриев. – М. : Музыка, 2004. – 675 с.

2. Морозов В.П. Вокальный слух и голос / В.П. Морозов. – М.-Л. : Музыка, 1965. – 86 с.

3. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором / Г.П. Стулова. – М. : Владос, 2002. – 176 с.

УДК 378.1

Савюк Анна Витальевна,
4 курс (на базе СПО)
направление подготовки «Музыкальное искусство и
прикладное музыкальное искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
saviukanna@mail.ru

Воеводина Лариса Петровна,
доцент кафедры пения и дирижирования
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
lpvoevodina47@gmail.com

ВНЕКЛАСНАЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье актуализируются особенности внеклассной музыкально-эстетической работы учителя музыки в условиях общеобразовательной школы. Определено, что внеклассная музыкально-эстетическая работа – это деятельность, позволяющая более полно использовать потенциал музыкального искусства в эстетическом воспитании школьников для эффективного использования творческого потенциала.

Ключевые слова: *внеклассная работа, музыка, музыкально-эстетическая работа, профессиональная деятельность учителя музыки, школьники.*

В формировании музыкальной культуры детей школьного возраста, особую роль выполняет внеклассная музыкально-эстетическая работа учителя музыки общеобразовательной школы, связанная, прежде всего, с вокальной стороной его профессиональной деятельности, в функции которой входит решение задачи певческого воспитания школьников в процессе их участия в различных формах вокальной деятельности (хоровой, ансамблевой, сольной). Внеклассная музыкально-эстетическая работа учителя музыки является важным компонентом его профессиональной деятельности, показателем профессиональной компетентности. Музыкально-эстетическая деятельность учителя музыки социально значима в связи с тем, что в стенах общеобразовательной школы должны закладываться у школьников основы певческой культуры.

Современной практикой подтверждается интерес школьников к певческой деятельности. Поэтому так важно, чтобы дети школьного возраста имели возможность приобщаться к певческой деятельности, участвуя в разных формах вокальной деятельности. Сегодня перед ними открывается возможность

расширять свой певческий опыт, посещая учреждения дополнительного образования с целью углубленного вокального обучения в вокальных студиях, вокальных классах, коллективах художественной самодеятельности. Вместе с тем, как показывает анализ музыкально-образовательной практики, вокальная работа учителя музыки общеобразовательной школы не теряет своей значимости деле решения задач музыкально-эстетического воспитания и развития детей и юношества в масштабах государства.

Цель данной статьи – раскрыть значимость и специфику внеклассной музыкально-эстетической работы учителя музыки в условиях общеобразовательной школы.

Рассмотрение профессиональной деятельности учителя музыки в рамках теории профессиональной педагогической деятельности приводит к пониманию того, что она представляет собой особый вид общественно полезной деятельности, «сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с целями общества». Профессиональная деятельность учителя музыки является деятельностью, направленной на «достижение оптимальных условий в целостном педагогическом процессе для воспитания, развития и саморазвития воспитанников и выбора возможностей свободного и творческого действия» [4, с. 185]. Внеклассная работа преследует в целом те же цели и задачи, что и учебные занятия, помогая решать их задачи шире и глубже – с опорой на активный интерес, творческую инициативу обучающихся. Внеклассная работа строится на приоритетных идеях, среди которых особо выделяются:

- свободный выбор ребенком сфер деятельности;
- ориентация на личностные интересы, потребности, способности учащихся.

По сравнению с уроками, внеклассная работа располагает большими возможностями:

- вариативной творческой организации обучения, воспитания и развития личности школьника;
- создания оптимальных условий для самостоятельной деятельности учителей и учащихся;
- учета личностных особенностей педагогов и школьников, их возможностей и потребностей;
- реальной индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания;
- эффективной социальной адаптации школьников, их дальнейшего профессионального самоопределения;
- развития дружеских партнерских взаимоотношений взрослых и детей в совместной деятельности.

В свое время Б.В. Асафьев заметил: «...Если взглянуть на музыку, как на предмет школьного обучения, то, прежде всего, надо...сказать: музыка – искусство, т.е. некое явление в мире, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают» [3, с. 89].

Рассматривая профессиональную деятельность учителя музыки в таком контексте, становится понятным, что ее важнейшей особенностью, как в условиях урочной, так и во внеклассной деятельности, является сам предмет обучения – музыка как вид искусства. Сущность феномена музыки определяет принципы преподавания музыки как учебной дисциплины, базирующиеся на общих принципах педагогики искусства.

Другой особенностью профессиональной деятельности учителя музыки является наличие в числе ее компонентов художественно-творческого начала. О творческой природе учительского труда пишут В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин, В.А. Кан-Калик и др. Доказано, что творчество учителя во многом обусловлено спецификой его деятельности. Практически, весь педагогический процесс связан с постоянным творческим поиском, поскольку учителю приходится действовать в изменяющихся условиях разнообразных педагогических ситуаций. При этом творческий процесс приобретает двусторонний характер: с одной стороны, – это творчество учителя, с другой – на основе применяемых им стимулирующих методов осуществляется творческая деятельность школьников.

В ситуации профессиональной деятельности учителя музыки мы говорим об особой стороне творчества – художественном творчестве, которое должно пронизывать всю его деятельность, будь-то процесс формирования у школьников музыкального восприятия или музыкального мышления, певческой культуры или же навыков музицирования.

Вокальная работа учителя музыки в стенах общеобразовательной школы, будучи основой его профессиональной деятельности, обладает рядом специфических черт и функций, которые позволяют максимально обеспечивать самостоятельную творчески-продуктивную вокальную деятельность учащихся, интегрированную в систему общего образования [2].

Исследования в области общей музыкальной педагогики (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Н.Л. Гродзенская, Е.М. Малинина, Д.Е. Огороднов, Г.П. Стулова, В.Н. Шацкая и др.), подтверждают особую роль пения в музыкально-эстетическом воспитании детей и юношества. Как отмечают исследователи, детское вокально-исполнительское творчество положительно влияет на процессы музыкального воспитания, образования и развития подрастающего поколения. В процессе певческой деятельности у школьников развивается эмоционально-чувственная сфера, музыкально-эстетические потребности, закладываются основы для формирования духовной культуры. В этой связи, особую актуальность приобретает проблема совершенствования вокальной подготовки учителей музыки к вокально-хоровой работе с учащимися в условиях общеобразовательной школы.

В педагогике музыкального образования получили изучение разные стороны профессиональной подготовки учителя музыки (Э.Б. Абдуллин, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Р.А. Тельчарова, Н.А. Терентьева и др.).

Как показывает анализ, структура деятельности учителя музыки имеет свою специфику и включает не только педагогический, но и эстетический и музыкально-исполнительский компоненты. При этом музыкальное исполнительство выступает в качестве важнейшего компонента его педагогической культуры. На эту особенность как отличительную черту профессии учителя музыки обращали внимание выдающиеся деятели музыкального образования Л.А. Баренбойм, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский и др., отмечая силу воспитательного воздействия на учащихся музыкально-исполнительской деятельности учителя музыки. Различные аспекты вокально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки в вузе получили освещение в исследованиях Е.А. Баженовой, В.В. Емельянова, О.Е. Плехановой, А.В. Филиппова и других педагогов.

Таким образом, можно констатировать следующее. Изменения, происходящие в современном социокультурном пространстве, с особой остротой актуализируют вопросы вокальной подготовки учителей музыки и вокального воспитания школьников в процессе внеклассной музыкально-эстетической деятельности, подтверждая наличие противоречий между состоянием развития вокальной теории, вокальной педагогики и практикой певческого воспитания школьников в условиях общеобразовательной школы.

Внеклассная музыкально-эстетическая работа – это деятельность, в силу специфических особенностей позволяющая более полно использовать потенциал музыкального искусства в эстетическом воспитании школьников и обеспечивающая учителю музыки реализацию возможности для максимального раскрытия своего творческого потенциала.

Внеклассная музыкально-эстетическая работа предъявляет к педагогу определенные требования для ее успешной реализации:

- эмоционально-ценностного отношения к этой форме профессиональной деятельности;
- осознания специфики, функций, форм и механизмов реализации внеклассной работы;
- сформированности умений и навыков организации внеклассной работы (коммуникативных, организаторских, проектировочных, диагностических);
- дополнительных (к учебной программе) знаний из области музыкального искусства;
- расширения «исполнительского багажа»;
- профессионально-личностных качеств (креативности, артистизма), которые определяют степень готовности учителя музыки к ее проведению.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теоретические и методические основы музыкального обучения в общеобразовательной школе : Учеб. пособие / Э.Б. Абдуллин. – М. : МГПИ, 1982. – 134 с.

2. Арчажникова Л.Г. Профессия учитель музыки : кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

3. Асафьев Б.В. Избранные статьи : О музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.

4. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 220 с.

УДК [792.8:793.3]:7.01

Сергун Лилия Валериевна,
2 курс магистратуры,
направление подготовки «Хореографическое искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
lilek_korolek95@mail.ru

Научный руководитель – Филимонова Елена Юрьевна, и.о. заведующего кафедрой хореографии Института культуры и искусств.

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

В статье осуществляется эстетический анализ современного хореографического искусства, определяются его характерные черты и особенности. Современный танец – направление искусства танца, включающее танцевальные техники и стили XX – начала XXI вв., сформировавшиеся на основе американского и европейского танца Модерн и танца Постмодерн. Современный танец как жанр хореографического искусства, появившийся относительно недавно, порождает вокруг себя немало споров: начиная от его определения и структуры и заканчивая спорами о наличии или отсутствии языковой системы.

Ключевые слова: *современная хореография, современный танец, осознанность, индивидуальность, танцевальное мышление.*

Эстетические вопросы, касающиеся искусства хореографии, в специальной литературе до сих пор еще представляют мало изученную область. По давней традиции хореографическое искусство незаслуженно считается узким, специфическим, отделенным от широкого круга эстетических и мировоззренческих проблем, которые рассматриваются эстетической наукой. Между тем, богатая и многообразная практика хореографического искусства, если бы она не «выпадала» из сферы отечественной эстетики, могла бы иметь для нее большое значение.

Что же подразумевается под понятиями «современная хореография», «современный танец» в эстетическом аспекте? Спектакли академических

театров оперы и балета, поставленные в 60-90-е гг. нашего века? Спектакли небольших компаний и трупп, которых сейчас достаточно много, которые они ставят (в основном, одноактные спектакли, живущие максимум несколько месяцев)? Спектакли, решенные языком танца модерн или других танцевальных стилей, рожденных в XX веке? Что есть современная хореография в ее эстетическом измерении? Какие признаки отличают ее от классического балета и других танцевальных направлений?

Современная эпоха характеризуется становлением новой культурной парадигмы в теории и практике танцевального образования. В российском хореографическом образовании все более востребованными оказываются концепты поиска новых форм движения, приближенных к естественному раскрепощенному пластическому языку тела. Исследователи (Г.В. Бурцева и др.) выделяют такие, как «Пластические знаки чувств» (Ф. Дельсарт), «Ритмопластический жест» (Э.Ж. Далькроз), «Свободная пластика и раскрепощенное тело» (А. Дункан), «Неосознанные экспрессии тела в символическом пространстве сцены» (М. Грехем), «Экспрессивный танец и архитектура пространства» (Р. Лабан). Сегодня концептуальный подход к танцевальной педагогике определяет художественно-интеллектуальные, этические и социально-культурные требования к личности педагога-хореографа, его творческой деятельности [1, с. 73–75].

Современная хореография сформировалась вначале XX века на Западе, получив развитие в разнообразных танцевальных течениях. По мнению исследователей (Ю.А. Кондратенко, М.В. Логинова), философия современной хореографии ориентирована на развитие индивидуальности каждого танцора. Современная хореография – это искусство танца, у которого отсутствуют правила и обязательные движения и позы [2, с. 50–53].

Формирование философии современной хореографии происходит в процессе «выхода за пределы» традиции и «сдвига» в сторону инновации, которые впервые были осмыслены Ф. Шлегелем в его лекциях о «Философии жизни» и «Философии истории (1827 г.)». Философ считал, что предмет философии – это сама жизнь во всей ее полноте, поэтому внимание философов привлекали полнота жизни человека, его сознания, вовлеченного в эту жизнь, исторические инновации [3, с. 234–235].

Чтобы понять философскую сущность современного танцевального бытия необходимо обратиться к его истории. Танец всегда был тесно связан с жизнью, бытом и духом того народа, в среде которого он зародился, снабжая танцевальные движения своей философией [4, с. 269–270]. Танец прошел долгий путь своего эволюционного развития. В настоящее время существуют пять основных систем танца: классический танец, народный танец, модерн-джаз танец, танец модерн и contemporary, которые совершенно по-разному отображают действительность, пользуясь своим собственным языком и опираясь на собственные эстетические законы. Каждая из этих систем представляет собой художественное направление в хореографическом

искусстве, свою историю, эстетический модуль, технику, систему подготовки исполнителей и лексику.

В последние годы наблюдается все больше миксовых танцевальных техник, хореографы в своих постановках стараются найти что-то новое, необычное, вне зависимости от лексической принадлежности. Хореограф мыслит движением, а поскольку профессиональные хореографы владеют множеством танцевальных техник, то процесс заимствования и соединения неизбежен. Например, с постмодерном как определенной эстетикой возник термин «contemporary dance», обозначающий направление танца, которое невозможно отнести к какому-либо стилю. Это является свидетельством, имеет место естественный процесс интеграции и развития хореографического искусства.

Начало XX в. – эпоха борьбы «нового» со старыми традициями романтизма в искусстве вообще и в балетном театре, в частности. Романтический балет никогда не умирал и живет до сих пор, однако появление новых танцевальных стилей и направлений танца можно условно объединить именно как антиромантическое. Вряд ли можно объединить достижения танца модерн, возникшего в начале XX в., и неоклассические балеты М. Фокина и В. Нижинского. Это абсолютно разная эстетика и танцевальная техника, однако оба направления возникли как антитеза романтического балета. Часто представители «нового» искусства начинали свою борьбу, прежде всего, с отрицания достижений прошлого [5, с. 101–106].

Эстетическим манифестом нового искусства, которое теперь мы называем модерном, явилась статья испанского философа Х. Ортеги-и-Гассет «Дегуманизация искусства», написанная в 1924 г. Х. Ортега-и-Гассет выделил семь условий, которые, по его мнению, являются определяющими для «нового искусства»:

- тенденция к дегуманизации искусства;
- тенденция избегать живых форм;
- стремление к тому, чтобы произведение искусства было только произведением искусства;
- стремление понимать искусство как игру и только;
- тяготение к глубокой иронии;
- тенденция избегать всякой фальши и в этой связи тщательное исполнительское мастерство;
- искусство, которое, безусловно, чуждо какой-либо трансцендентности.

С социологической точки зрения для нового искусства, по мнению Х. Ортега-и-Гассета, характерно то, что оно делит публику на два класса людей: «тех, кто его понимает, и тех, кто не способен его понять. Как будто существуют две разновидности рода человеческого, из которых одна обладает неким органом восприятия, а другая его лишена. Новое искусство, очевидно, не есть искусство для всех, как, например, искусство романтическое, новое

искусство обращается к особо одаренному меньшинству. Отсюда раздражение в массе.

Когда кому-то не нравится произведение искусства, поскольку оно понятно, этот человек чувствует свое «превосходство» над ним, и тогда раздражению нет места. Но когда вещь не нравится потому, что не все понятно, человек ощущает себя униженным, начинает смутно подозревать свою несостоятельность, неполноценность, которую стремится компенсировать возмущенным, яростным самоутверждением перед лицом произведения» [6, с. 112–114].

Для модернизма характерно полемическое отторжение всего предшествующего искусства, разрушение традиционных представлений о природе художественного, переоценка эстетических ориентиров. Изменения в мире искусства оказались столь кардинальными, что побудили признать их в качестве настоящей революции в современном искусстве, начавшейся незадолго до Первой мировой войны. Модернистское искусство выдвинуло новые эстетические критерии, художественные принципы, понимание соотношения искусства и жизни, философское обоснование разнообразного экспериментирования. При этом оказалось, что модернистское искусство не может быть представлено в виде какой-либо целостности или систем. В нем не идет речи о стиле, скорее говорят о различных творческих методах, об экспериментировании, о несостоявшихся проектах, о неожиданных творческих прозрениях и находках.

Наряду с формированием балетного театра, параллельно шел процесс зарождения новых форм хореографии, отрицающих само понятие «театр». Борьба против догм классического балета в этом случае сводилась к созданию «новых» техник танца, отвергающих достижения классического балета. И если в эстетической парадигме антиромантического балета все-таки используются все средства театрального спектакля, которые были созданы еще в эпоху романтизма, в танце модерн многие средства театральной выразительности в их «канонической» форме неприемлемы, изыскиваются совершенно новые способы их организации и соединения. Это приводит к иной системе выразительных средств художника. Произведение хореографического искусства служит способом самовыражения автора, отвергающего многие законы театрального действия.

Главной особенностью танца модерн (вплоть до настоящего времени) является попытка исполнителей и хореографов выстроить связь между формой танца и внутренним происхождением движения. Движение не может родиться из ничего, внутреннее оправдание внешней выразительности – одна из основополагающих идей этого направления в танце. Художнику танца модерн важна определенная концепция своего творчества, определенная философская идея, которую он воплощает в зримой видимости танца. Эта важная особенность современного танца часто упускается при анализе работ того или иного хореографа.

Все вышесказанное относилось к танцу модерн, однако с конца 50-х гг. XX в. возникло и продолжает развиваться направление в искусстве, называемое постмодерном, в том числе, и в искусстве танца. В культурно-эстетическом плане постмодернизм выступает как освоение опыта художественного авангарда, т.е. модерна как эстетического феномена. Однако, в отличие от модерна, ряд течений которого не порывали с характерным для классики дидактически-профетическим пониманием искусства, постмодернизм полностью «стирает» грань между прежде самостоятельными сферами духовной культуры и уровнями сознания – между «научным» и «обыденным» сознанием, «высоким» искусством и китчем [7, с. 114–116].

Как полагает В.М. Дианова, искусство в постмодернистской ситуации принципиально неоднородно, поскольку представляет собой целый спектр инноваций и повторений, в нем происходит процесс возникновения новых и, одновременно, распад старых, традиционных искусств, или же они подвергаются существенной трансформации. Причем, эти параллельные процессы – зарождение новых художественных форм и распад старых в современном искусстве – практически неразличимы. «В искусстве 2-ой пол. XX в. происходят нарушение целостности, единства художественного феномена, размывание его границ, радикальная дезинтеграция самой изобразительной системы – все это свидетельства небывалой по глубине и масштабам трансформации представления. Этот момент изменения конфигурации представления вызван изменениями в эпистемологической картине мира, в философском мышлении» [8, с. 108–110].

Примером может служить творчество М. Бежара, ориентированное на создание универсального языка танца, в котором заложен глубокий экзистенциальный смысл. Вбирая в себя все исторические и этнические тенденции, постановщик свободно синтезирует танцевальную технику всех направлений [9, с. 17–18].

Современный танец лишен единства стиля и эстетики. Это не только постмодернистский американский балет с его направленностью на «абстрактный танец» и эксперименты со сценическим пространством, не только европейский балет, больше склоняющийся к «театру танца» Пины Бауш. Современный танец включает в себя также и танец буто, и удивительное соединение традиций китайского танца с западной балетной техникой, которое существует в творчестве Линь Хуан-Миня, и смелое соединение индийского стиля бхарат-натьян с западной музыкой, осуществленное Ш. Джейя-сингхом, и африканские танцы И. Тас-Сембедо. Более того, это многие направления, труппы и хореографы, которые не похожи в своем творчестве ни на кого из предшественников.

Многообразие форм современного танца настолько велико, что трудно предугадать, в каком направлении пойдет его развитие далее. Слияние современных тенденций европейского танцевального искусства с неевропейскими танцевальными формами создает впечатление некоего

культурного колониализма, и в этом есть доля истины. Одновременно происходит и обратный процесс, когда африканские, азиатские танцевальные традиции привносятся в европейское искусство танца, и такое культурное многообразие приводит к обогащению танцевальной палитры и создает неповторимое соединение множества стилей и направлений.

Однако невозможно отрицать и воздействие на современный танец классического балета. Творчество М. Эка, И. Килиана, У. Форсайта, Х. Ван Манена органично соединяет классический танец и современные техники.

В 80-е гг. XX в. в хореографии появляются первые космополиты-хореографы, усвоившие уроки неоклассики, модерна, экспрессионизма и языческого бута. Танцевальная среда формируется как транскультурная и транснациональная. По мере «стирания» границ (географических, жанровых, национальных, языковых) исчезают и табу. Какой культуре принадлежит Иржи Килиан – чех по происхождению, англичанин по образованию и голландец по месту жительства? На каком языке говорит Уильям Форсайт, скрестивший модерн с уличным брейком и классическим балетом? В отличие от балета в современном танце нет возрастных ограничений. В «бута», чем танцовщик старше, тем он мудрее и, следовательно, лучше. Иржи Килиан создал уникальную труппу «ветеранов» (танцовщиков от сорока лет и «до смерти»).

В 70-е гг. XX в. в Европе возрождается contemporary dance – забытый термин начала века, а с ним и право на дилетантизм. Внук известного энтомолога, режиссер и мистификатор Ян Фабр, не выучивший в жизни ни одного танцевального «па», стал идеологом бельгийского contemporary dance. Танцем занялись представители самых разных профессий – от актеров и философов до физиков и садовников. Впрочем, и отцы-основатели танцевального модерна не были танцовщиками (Рудольф Лабан был художником и артистом, а Эмиль Жак-Далькроз – композитором и музыкантом). Нет в современном танце и четких требований к физическим данным исполнителя, танцуют все – коротышки, долговязые, кривоногие, толстые и худые. Француз Филипп Декуфле, а за ним и Жозе Монтальво ввели в танец элементы балагана, цирка, паноптикума, в которых гротесковая или даже уродливая внешность артиста только приветствуется.

Американская исследовательница танца Энн Купер Олбрайт, в своей книге «Тело и идентичность в современном танце», высказывает мысль, что танец, поскольку он включает ежедневный тренинг тела танцовщика, может помочь нам «прочертить комплекс согласований между (его) физическим опытом и культурной репрезентацией (финальным хореографическим продуктом) – между телом и его идентификацией». Исследователем обращается внимание на то, что в современном танце имеет место непосредственная связь между образом, создаваемым исполнителем и его личным субъективным опытом, психофизическим опытом его тела, который, в конечном счете, и

получает свое выражение в движении и поведении этого тела в рамках определенного художественного контекста.

Большое различие между модерном и постмодерном заключается в вопросе восприятия произведений «нового» искусства. Х. Ортега-и-Гассет пишет: «Что называет большинство людей эстетическим наслаждением? Что происходит в душе человека, когда произведение искусства, например, театральная постановка, «нравится» ему? Ответ не вызывает сомнений: людям нравится драма, если она смогла увлечь их изображением человеческих судеб. Их сердца волнуют любовь, ненависть, беды и радости героев: зрители участвуют в событиях, как, если бы они были реальными, происходящими в жизни. И зритель говорит, что пьеса «хорошая», когда ей удалось вызвать иллюзию жизненности, достоверности воображаемых героев. В лирике он будет искать человеческую любовь и печаль, которыми как бы дышат строки поэта. В живописи зрителя привлекут только полотна, изображающие мужчин и женщин, с которыми ему было бы интересно жить» [6, с.113].

Так было в романтическом искусстве, в том числе и в сфере хореографии. Иное дело – постмодерн. Художника-посмодерниста меньше всего волнует реакция зрителя на его произведение, его интересует само произведение как таковое, зачастую он даже не может сформулировать ту идею (стимул), под влиянием которой, было создано то или иное его произведение. Известный голландский хореограф Ян Фабр в беседе с московскими хореографами заявил, что его совершенно не интересует, сколько зрителей придет на его спектакль (он делал спектакли и для стадионов, и спектакли для 10 человек). Х. Ортега-и-Гассет еще в 1924 г. писал: «Вот почему новое искусство разделяет публику на два класса – тех, кто понимает, и тех, кто не понимает его, то есть на художников и тех, кто художниками не являются. Новое искусство – это чисто художественное искусство».

Известный теоретик и практик танцевальной терапии, А. Гиршон выделяет такие постулаты современного танца: «Настоящий творец создает свои законы. Он не стремится нарушить правила и стереотипы, он просто устанавливает свои законы, которые могут не совпадать с конвенциональными штампами. Подлинная танцевальная идея не может быть выражена в словах. Точнее, слова не могут ее исчерпать» [8, с. 77–79].

Список литературы

1. Бурцева Г.В. Мастерство хореографа: учеб.-практ. пособие / Г.В. Бурцева. – Барнаул : Алтайская государственная академия культуры и искусств, 2014. – 168 с.

2. Кондратенко Ю.А. Новые тенденции развития современной хореографии в Мордовии / Ю.А. Кондратенко, М.В. Логинова // Финно-угорский мир, 2012. – № 1. – С. 50–53.

3. Курюмова Н.В. Неклассический танец как культурная модель невротической телесности / Н.В. Курюмова // Омский научный вестник. Серия

«Общество. История. Современность». – Омск : Изд-во ОГТУ, 2010, Вып. 5. – С. 234–235.

4. Еровенко В.А. «Математика балета» в эстетической составляющей философского осмысления танца / В.А. Еровенко // Российский гуманитарный журнал, 2015. – Том 4. – №4. – С. 269–270.

5. Кокто Ж. Петухи Арлекин. Зарубежная музыка XX века / Ж. Кокто. – М. : Искусство, 1985. – С. 101–106.

6. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства / Х. Ортега-и-Гассет // Судьба искусства и культуры в западноевропейской мысли XX века. – Вып. 2. – М., 1980. – С. 112–114.

7. Косачева Р.О. О некоторых художественно-эстетических противоречиях антиромантизма в зарубежном балетном театре 1917–1939 года. Музыка и хореография современного балета / Р.О. Косачева. – Л. : Музыка, 1987. – С. 114–116.

8. Дианова В.М. Постмодернистская философия искусства : истоки и современность / В.М. Дианова. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство “Петрополис”», 2000. – 240 с.

9. Кондратенко Ю.А. Синтез в хореографическом искусстве постмодернизма / Ю.А. Кондратенко // Голос художника: проблема синтеза в современной хореографии. – Волгоград, 1999. – С. 17–18.

УДК 785.1

Соколова Анастасия Андреевна,

4 курс (на базе СПО),

направление подготовки

«Музыкальное искусство эстрады»

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет

имени Тараса Шевченко»,

Дрепина Ольга Борисовна,

доцент кафедры пения и дирижирования

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный

университет имени Тараса Шевченко»

drepinaolga@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА
КАК ОДНОГО ИЗ КОМПОНЕНТОВ ВОКАЛЬНО-
ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ
СОВРЕМЕННОГО ЭСТРАДНОГО ПЕВЦА**

В статье осуществлен анализ научных подходов к формированию профессионального имиджа как одного из компонентов вокально-исполнительской культуры эстрадного вокалиста, выделены некоторые

особенности формирования профессионального имиджа современного эстрадного певца.

Ключевые слова: *профессиональный имидж, эстрадный певец, вокально-исполнительская культура, сценический образ.*

Необходимость модернизации системы высшего образования обусловлена потребностью современного общества в подготовке специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной и духовной культуры. В связи с этим, возрастают требования к профессиональной подготовке будущих эстрадных вокалистов, к развитию их вокально-исполнительской культуры, одним из компонентов которой является профессиональный имидж эстрадного вокалиста.

В современной музыкальной культуре важную роль играют самобытные, яркие эстрадные артисты, которые привлекают внимание массовой аудитории, воздействуя на эмоциональную сферу личности, развивая художественный вкус, эстетическую культуру. Важно подчеркнуть, что эстрадные вокалисты формируют свой неповторимый имидж и репертуар относительно интересов массового зрителя. В связи с этим, изучение различных аспектов, связанных с формированием имиджа современных эстрадных исполнителей, является актуальным вопросом современного эстрадного искусства.

Анализ научных работ в сфере музыкальной имиджологии показал, что указанную тематику изучали В. Шепель, Г. Почепцов, А. Панасюк, Н. Титова, Т. Федоров, С. Горин, В. Горчакова и др.

Вопросы совершенствования подготовки будущих специалистов в области музыкального эстрадного искусства освещены в работах Н. Дрожжиной, Д. Мечик (развитие творческой индивидуальности личности средствами эстрадного вокала); Т. Васильевой, Л. Норинской, Ю. Степняк (подготовка специалиста к музыкальному эстрадному исполнительству).

Так, исследователи Н. Садовникова и Е. Петренко на основе изучения сценического имиджа эстрадных певцов подчеркивают противоречие между необходимостью формирования профессионального имиджа на практике и отсутствием его теоретико-методического обоснования.

Отметим, что профессиональная подготовка эстрадных вокалистов основана на синтезе целого ряда искусств, на особом характере общения со зрительным залом, поскольку формирование вокально-исполнительских навыков певца невозможно без создания сценического имиджа. Эстрадный певец должен владеть различными стилями и техниками, иметь артистические способности, обладать широкой культурой, быть духовно развитой личностью, обладать ярким профессиональным имиджем и иметь оригинальную трактовку художественного образа исполняемых произведений.

Целью статьи является анализ научных подходов к формированию профессионального имиджа как одного из компонентов вокально-исполнительской культуры эстрадного вокалиста, а также выявление

особенностей формирования профессионального имиджа современного эстрадного певца.

Среди теоретических методов исследования, применяемых в данной статье, выделим изучение и анализ научной литературы по проблеме формирования вокально-исполнительской культуры и имиджа современного эстрадного вокалиста, а также анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Одной из особенностей процесса вокальной подготовки эстрадных певцов является формирование вокально-исполнительской культуры, которая объединяет в себе исполнительскую, сценическую, профессиональную, художественную и эстетическую культуры личности.

Понятие «вокально-исполнительская культура» рассматривается учеными как «интегративное профессионально-личностное качество, которое включает совокупность взаимосвязанных общекультурных и профессиональных знаний, вокально-исполнительских умений и навыков, определяет готовность вокалиста к осуществлению успешной творческой профессиональной деятельности» [3, с. 45].

Вокально-исполнительская культура эстрадного певца представляет собой наивысшую форму его профессиональной деятельности, структурными компонентами которой являются: владение различными видами сценического воплощения художественного образа произведения (вокальной техникой, хореографией, актерским мастерством); знание вокальной техники и стилевых особенностей эстрадного вокального искусства; потребность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию в вокально-технической и художественно-исполнительской деятельности; развитый художественный вкус; эмоциональное развитие личности; свободное общение с аудиторией.

В связи с этим, проблема формирования профессионального имиджа эстрадного исполнителя связана с саморазвитием и самосовершенствованием в профессиональной деятельности; с развитием художественного вкуса и, в целом, с эмоционально-эстетическим развитием личности.

Слово «имидж» переводится как «образ», «отражение», «подобие», «икона», «лицо». Удачный имидж – это способ донести окружающим, что его носитель является воплощением в себе тех идеальных качеств, которые они хотели бы иметь, если бы были на месте этого человека. Понятие имиджа определяет не только естественные свойства личности, но и социально приобретенные; понятие имиджа связано как с внешним видом, так и с внутренним содержанием человека, его психологическим типом, черты которого отвечают запросам времени и общества.

Отметим, что имиджелогия входит в область изучения таких научных дисциплин, как психология управления, менеджмент и *Public Relations* (связи с общественностью).

Обратимся к взглядам ученых на сущность понятия «профессиональный имидж». А. Федоркина и Р. Ромашкина рассматривают имидж как социально-психологическое явление, отражающее влияние на него не только

сознательного, но и бессознательного компонентов психики различных социальных групп, мотивации их поведения, а также формирование образов, которые затребованы сегодня народными массами [5, с. 84].

В. Маркин подчеркивает, что имидж – это не маска, не приукрашивание своего профессионального облика. Стержневое в имидже – возможность передать информацию о себе, о своих истинных (личностных и профессиональных) устоях, идеалах, планах, деяниях [2, с.122].

Анализируя мнения ученых о сущности имиджа, важно отметить, что речь идет, прежде всего, о воздействии на аудиторию (на людей, воспринимающих имидж). Так, В. Петренко отмечает, что миссия артиста – быть проводником принятых в обществе ценностей и идеалов, а необходимым условием выполнения этой миссии является формирование сценического имиджа [4, с. 109].

Профессиональный имидж эстрадного вокалиста во внутренних и внешних проявлениях состоит из многих компонентов, среди которых выделим:

- высокий уровень вокально-исполнительской культуры, включая наличие вокально-исполнительских навыков, профессиональных навыков артистической техники, эмоциональность и целостность исполнения;
- профессионализм и профессиональная компетентность;
- эрудиция;
- творческая энергия;
- индивидуальные личностные качества (эмпатия, рефлексия, доброжелательность, умение избегать конфликтных ситуаций);
- внешняя эстетическая привлекательность (яркая внешность, манера одеваться, украшения, макияж, улыбка и т.д.).

В процессе профессиональной деятельности артиста его имидж должен постоянно трансформироваться в отношении определенных условий (возраста, социальных взглядов личности и т.д.), поскольку удержать внимание аудитории в течении длительного периода нелегко. Должен меняться репертуар, необходимо участвовать в различных телевизионных шоу. Когда артист ведет активный образ жизни и часто попадает на экраны, он становится модным, но бывают периоды, когда популярность проходит, ее нужно усиливать другими способами.

Бесспорно, внесценический имидж исполнителя также имеет важное значение для популярности артиста. Аудитория зрителей всегда интересуется биографией творческого кумира, сопереживает ему или радуется за него. Часто, кроме правдивых фактов из жизни, распространяются и вымышленные истории, которые также привлекают внимание широкой аудитории.

Отметим что достижение эстрадным вокалистом положительного профессионального имиджа не является самоцелью, но владение имиджем составляет существенную личностную и профессиональную характеристику человека, имеет глубокий практический смысл.

Ученые подчеркивают, что без оригинального имиджа артисту нельзя завоевать популярность среди аудитории. Процесс создания имиджа может быть как стихийным, так и целенаправленным, организованным. Так, некоторые артисты работают над собственным имиджем целенаправленно с группой помощников, а некоторые возлагают надежду на собственные профессиональные качества. Наибольший успех среди зрителей возникает тогда, когда имидж целенаправленно формирует команда, обязательно учитывая существующие качества артиста.

Так, Э. Кондратьев полагает, что при работе над формированием профессионального имиджа следует обратить внимание на поведенческие особенности и внешние данные личности, характер ее мировосприятия, социальные и профессиональные характеристики, восприятие ее референтными группами [1, с. 210].

Следует понимать, какая целевая аудитория интересуется исполнителя, какие концертные композиции воспринимаются лучше, а какие хуже (нужно анализировать этот процесс как во время концертных выступлений, так и отслеживать реакцию на аудио и видео артиста в сети Интернет). В результате этого анализа можно подкорректировать имидж таким образом, что зритель заинтересуется артистом еще больше, поскольку, когда публика получает то, чего она ждет от исполнителя, его популярность будет долговременной.

Таким образом, формирование имиджа эстрадного исполнителя следует начинать с анализа сложившихся у аудитории мнений об объекте, выявления ожиданий, предпочтений и требований аудитории к нему, после этого следует переходить к проектированию и построению стратегии формирования имиджа.

Впоследствии происходит переход спроектированной модели в реальные контексты (вербальный, визуальный, событийный и др.), выдвижение объекта на демонстрацию с целью получения оценки общественности.

При необходимости стоит осуществить корректировку выбранной стратегии и модели. Отметим, что правильно сформированный имидж является наиболее мощным и эффективным способом влияния на массовое сознание, пробуждения определенных реакций у публики.

Таким образом, современная массовая культура становится основой для формирования имиджа популярных артистов, благодаря ярким качествам (профессиональным, творческим, личностным) умеющим привлекать внимание публики. Существуют несколько направлений исполнителей на постсоветском пространстве: одни акцентируют внимание преимущественно на вокальных возможностях, другие – на артистизме или харизме, третьи – на хореографической постановке. Но самые успешные эстрадные артисты удачно сочетают несколько составляющих для достижения наибольшего успеха, создавая неповторимый образ, олицетворяющий его имидж.

Начинающие эстрадные певцы имеют возможность уже с первых курсов обучения в учреждении высшего профессионального образования работать не только над вокальной техникой, артистизмом и пластикой, но и

выкристаллизовывать индивидуальный стиль-имидж, создавать собственный сценический образ. В этом контексте очень важным является исполнение авторских произведений в той стилистике, которая ближе артисту. Также нужно работать и над развитием индивидуальных качеств начинающих эстрадных исполнителей, чтобы они становились интересными личностями, ведь это тоже важно для формирования профессионального имиджа. Таким образом, создание собственного удачного профессионального имиджа исполнителя является главной составляющей успеха артиста.

Список литературы

1. **Кондратьев Э.В.** Связи с общественностью : учебное пособие для вузов / Э.В. Кондратьев, Р.Н. Абрамов, С.Д. Резник. – М. : ГРИФ, 2008. – 510 с.
2. **Маркин В.М.** «Я» как личностная характеристика государственного служащего / В.М. Маркин // Имидж госслужбы. – 1996. – № 4. – С. 122–127.
3. **Нургаянова Н.Х.** Педагогические условия формирования вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук / Н.Х. Нургаянова. – Казань, 2010. – 235 с.
4. **Петренко Е.В.** Формирование сценического имиджа эстрадных певцов / Е.В. Петренко // Преподаватель XXI века. – 2015. – Т. 1. – № 3. – С. 109–115.
5. **Федоркина А.П.** Проблемы имиджа в контексте социального психоанализа / А.П. Федоркина, Р.Ф. Ромашкина // Имидж госслужбы. – 1996. – № 4. – С. 701–707.

УДК 78.071.2

Солок Дмитрий Рудольфович,
1 курс магистратуры,
направление подготовки
«Музыкально-инструментальное искусство»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
solok_dm@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой музыкознания и инструментального исполнительства Института культуры и искусств.

МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ ИМПРОВИЗАЦИИ В ДЖАЗОВОЙ МУЗЫКЕ

В статье автор характеризует место и значение импровизации в джазовой музыке. Импровизация принадлежит к числу наиболее важных и характерных особенностей джаза и является одним из основополагающих факторов его существования и развития. Взаимодействуя с композиционной и

исполнительской стороной джазовой музыки, импровизация способствует наиболее яркому и полному воплощению художественных образов музыкальных произведений.

Ключевые слова: *джазовая музыка, импровизация, джазовая метроритмика, джазмен, бит.*

В современной музыкальной практике искусство импровизации имеет важное значение. Джазовая и эстрадная музыка, которой органически присущи элементы импровизационности, новые модернистские течения в современной классической музыке, широко использующие произвольную импровизацию, не могут существовать и развиваться без нее.

Когда говорят о специфике, особенностях и содержании джазовой музыки, естественно, в первую очередь, отмечают ее импровизационный характер. Спонтанное музыкальное высказывание, непосредственная, сиюминутная реализация музыкальной мысли является определяющим фактором не только в развитии, а зачастую и в изложении музыкального материала. Вместо слова «импровизировать» музыканты часто говорят «ad lib», «*grit*» или «*jam*», что означает – создание музыки во время игры [1].

Многие джазовые произведения создаются спонтанно, не репетируются и не фиксируются в нотах. В результате создается эффект новизны и непосредственности, исполнитель стремится идти новым, непроторенным путем. Даже при записи в студии одна и та же композиция может звучать в нескольких, совершенно разных вариантах.

В связи с этим, цель статьи – рассмотреть место и значение импровизации в джазовой музыке.

Импровизация – сущность, основа, душа джазовой музыки, когда говорят о джазе, подразумевают импровизацию, говоря об импровизации, подразумевают джаз. По мнению крупнейшего американского критика С. Финкельстайна: «Джаз – это прямое продолжение искусства музыки, создаваемой на видимом отрезке времени – искусство богатой импровизации, радости владения инструментом, коллективного творчества, песни, танца. И слушая джаз, мы учимся по-новому слушать любую другую музыку» [3, с. 19].

Несмотря на то, что импровизация является одним из важнейших формообразующих элементов в джазовой палитре, и, не оспаривая того, что джазовый исполнитель зачастую является соавтором композитора и аранжировщика, нельзя, однако, утверждать, что сутью всей джазовой музыки является только импровизация. Так, например, в стиле прогрессив-джаз импровизационное начало либо отсутствует вовсе, либо сведено к минимуму, а оркестр Д. Эллингтона имел в своем репертуаре много пьес, в которых сольные импровизационные фрагменты были небольшими, либо выписывались в нотах. Характер музыкально-исполнительского языка, интонационно-ритмические особенности, свобода творческого самовыражения и масса других факторов определяют принадлежность той или иной музыкальной композиции к джазу.

И, конечно, в том числе, мы отмечаем импровизацию, которая является не самоцелью, но лишь одним из средств формирования музыкального целого [2].

Необходимым условием и отправной точкой импровизации в джазе является ритмическая основа или бит. Принцип бита был заимствован из африканской музыкальной традиции и представляет собой акцентированную и равномерную ударную пульсацию. Она служит организующей основой, фундаментом для импровизационной музыкальной палитры и одновременно обустроивает основную звуковую канву. Наряду с основным битом одновременно используется офф-бит (англ. – off beat), тип джазовой ритмики, который основан на постоянных отклонениях от основного метра (бита).

Опережение или запаздывание его ритмических акцентов по отношению к долям такта можно считать одним из наиболее важных средств активизации ритмического движения. Принцип бита позволяет импровизаторам создавать музыкальные построения в реальном времени без боязни потерять связность композиции в целом. Для создания основного и офф-бита используется так называемая ритм-секция или ритм-группа, основу которой составляют ударная установка и контрабас, и которая в сою очередь создает особый тембральный характер.

Воздействие джазовой метроритмики необычайно сильно и является одним из главных критериев в определении принадлежности той или иной музыки к данному стилю. Как писал С. Финкельстайн: «Джазовые ударные это – инструмент коллективного творчества. Они взаимодействуют в оркестре с другими инструментами и, поддерживая их, дополняют сольные партии, отмечают конец одного и начало другого соло, акцентируют кульминацию. Б. Доддс, Д. Джонс, К. Коул, М. Роуч – вот имена некоторых мастеров, каждый из которых обладал собственным стилем, оставаясь при этом мастером коллективного исполнения» [3, с. 11].

С единством бита и импровизации связаны и другие элементы джазовой музыки, формирующиеся на их основе. Главным из них является представление о звуке. Джазовые исполнители стремятся к поиску максимально индивидуального звучания. Каждый из них стремится найти свою особенную манеру звукоизвлечения. К этому можно добавить использование определенных мелодико-гармонических оборотов, структурных схем и создание максимально индивидуальной фразировки. Технический арсенал импровизации постоянно модифицируется, его развитие происходит при помощи нюансов фразировки и динамики. При всей кажущейся спонтанности и легкости джазовая музыка не рождается на пустом месте, лишь постоянная практика и упражнения позволяют добиться мастерства и приносят успех.

В первой четверти XX в. некоторые теоретики искусства (сторонники футуризма) утверждали, что джаз – это «музыка будущего», которая постепенно вытеснит композицию и форму, как устаревшие структуры. Джаз и в самом деле по большей части – коллективная импровизация, но противоречие между импровизацией и композицией не настолько уж радикально, как об этом

принято думать, и не так уже джаз отличается от всей остальной музыки, чтобы жить и развиваться по собственным, неизвестным ранее законам. Даже в рамках своих собственных ритмов, мелодий и тембров он повторяет давно известные в истории музыки процессы.

Импровизация есть не что иное, как не записываемая в нотах, форма композиции. Хорошее хот-соло (англ. – hot – горячий) не рождается сразу, оно вырабатывается от выступления к выступлению, оттачивается до тех пор, пока не удовлетворит исполнителя. Слушая джем-сейшены (англ. – jam session – совместное импровизационное музицирование ради собственного удовольствия) первоклассных мастеров можно заметить, что наряду с новыми соло всегда звучат фрагменты старых, хотя на фоне общего настроения они выглядят достаточно свежо и оригинально.

Импровизация – это не только своеобразная форма музицирования, которая требует особых способностей для создания чего-то нового, но и особый музыкальный материал, требующий собственного языка. Для успешной импровизации музыкант должен владеть этим языком, он должен стать частью его музыкального мышления. Основой музыкального языка джазмена служат блюзы и рэгтаймы, которые наряду с другими формами фольклора и популярной музыки становятся частью его музыкального мышления. Сознание хорошего джазового музыканта насыщено большим количеством музыкальных фраз, пригодных для бесконечного варьирования и образования новых сочетаний.

Когда популярная мелодия исполняется джазменами, она разбивается на фрагменты, превращающиеся в простые блюзовые фразы. На основе этих фраз строится совершенно иная музыкальная структура. Удачные хот-соло на популярные темы (Л. Армстронга в «I Can't Give You Anything But Love» и «Squeeze Me», Б. Бейдербека в «Way Down Yonder In New Orleans», Л. Янга в «Lady Be Good» и «Indiana» Дж. Тигардена в «Dinah») проще самой мелодии по своим элементарным фразам, но гораздо сложнее по композиции [2].

Проанализировав значение и роль импровизации в джазовой музыке, мы пришли к следующим выводам. Она принадлежит числу наиболее важных и характерных особенностей джаза и является одним из основополагающих факторов его существования и развития. Взаимодействуя с композиционной и исполнительской стороной джазовой музыки, импровизация способствует наиболее яркому и полному воплощению художественных образов этого направления.

Список литературы

- 1. Кинус Ю.Г.** Импровизация и композиция в джазе / Ю.Г. Кинус. – Ростов на Дону : Феникс, 2008. – 188 с.
- 2. Коллиер Д.Л.** Становление джаза / Д.Л. Коллиер. – М. : Радуга, 1984. – 390 с.

3. Финкельштейн С. Джаз – народная музыка / С. Финкельштейн. – Минск : Минск. джаз-клуб, 1978. – 190 с.

УДК 378.046.4.

Тананакина Татьяна Павловна,
доктор медицинских наук, профессор,
заведующий кафедрой физиологии
ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский
университет имени Святителя Луки»,
iki_timip@ltsu.org

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье раскрываются педагогические условия формирования инклюзивной компетентности в процессе профессиональной подготовки. Обосновывается содержание профессиональной подготовки студентов как субъектов профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Ключевые слова: *инклюзивная компетентность, инклюзивное образование, студенты, профессиональная подготовка, концептуальные идеи.*

Профессиональной подготовке будущих педагогов к взаимодействию с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования уделяется особое внимание. Одним из основных условий инклюзивного образования является профессиональная компетентность педагогов, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Значительный опыт исследований по проблемам инклюзивного образования накоплен в работах зарубежных исследователей: Е. Аврамидиса (E. Avramidis), С. Бен-Иегуды (S. Ben-Yehuda) [7; 9]. Философские основы инклюзивного образования разработаны в работах Г. Гоутсокостваса (G. Coutsocostas) [10]. В исследованиях Д. Бракинрида (D. Brackenreed), К. Кроуфорда (C. Crawford) исследуются основные теоретические вопросы инклюзивного образования [8; 11]. Организацию и реализацию инклюзивного образования на практике изучали Е.В. Картер (E.W. Carter), К. Хьюгс (C. Hughes), Б. Г. Кук (B.G. Cook), Д.Л. Камерун (D.L. Cameron), М. Танкерслей (M. Tankersley) и др.

Специфика организации образовательной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогических кадров, а именно: им необходимы специальные знания, умения,

навыки способы деятельности для работы в условиях реализации инклюзивного обучения, т.е. педагоги должны иметь инклюзивную компетентность.

Формирование инклюзивной компетентности проходит в результате профессиональной подготовки и требует определенных условий, необходимых при педагогическом проектировании данного процесса. Проектирование процесса формирования инклюзивной компетентности студентов неразрывно связано с внедрением структурно-функциональной модели и педагогических условий, способствующих ее успешной реализации.

В педагогическом проектировании стадия конструирования заключается в определении способов и средств реализации выбранной модели с учетом имеющихся условий. Проведенное многоаспектное изучение проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов, в полной мере может стать достаточным основанием для определения и разработки педагогических условий формирования инклюзивной компетентности студентов. В то же время, необходим единый концептуальный подход к исследованию и выявлению искомых педагогических условий. Концепция – определение стратегических и тактических направления исследования.

Исходя из вышеизложенного, были определены *концептуальные идеи*, которые лежат в основе разработки педагогических условий формирования инклюзивной компетентности студентов.

Первая концептуальная идея основывается на представлении об инклюзии, как феномене в социуме и образовании, как процессе, основной целью которого является обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и созданию необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей; инклюзивное образование неразрывно связано с информатизацией образования и проходит в информационно-образовательной среде; для обеспечения инклюзивного обучения необходимы квалифицированные специалисты, владеющие спецификой данного вида обучения.

Второй концептуальной идеей исследования является положение, согласно которому ведущим подходом в формировании инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза является компетентностный; инклюзивная компетентность относится к числу профессиональных компетентностей и имеет определенную структуру.

В качестве *третьей концептуальной идеи* стало понимание того, что период профессиональной подготовки как одной из стадий профессионального становления специалиста, который готовится работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, является качественно важным для освоения профессии; в связи с тем, что инклюзивная компетентность студентов проявляется в его деятельности, формируется в процессе деятельности и влияет на ее содержание, процесс обучения студентов должен максимально

моделировать их будущую профессиональную деятельность в условиях инклюзии.

Проблема совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов для инклюзивного обучения в качестве одного из возможных решений предусматривает разработку и внедрение совокупности педагогических условий. В контексте исследования рассматриваемые *педагогические условия* являются важным фактором, способствующим формированию инклюзивной компетентности студентов.

Характеристика условий формирования инклюзивной компетентности студентов вуза требует рассмотрения таких терминов, как «условия» и «педагогические условия», определения методологических принципов, которые возможны и целесообразны для выявления механизмов формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

В словаре С. Ожегова «условие» понимается как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит [6, с. 588]. В философском плане категория «условие» является одной из ведущих наряду с таким, как личность, деятельность, материя и т.д. «Условие» рассматривается как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать, развиваться не может. В психологии исследуемое понятие, как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин и мотивов, определяющих психологическое развитие личности, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты. В педагогике понятию «условие» рассматривается как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [3, с. 36].

Для успешного формирования инклюзивной компетентности студентов необходимо определить и обосновать те педагогические условия, которые будут содействовать этому процессу, и тем самым обеспечивать повышение качества их профессиональной подготовки. Проблема условий приобретает «педагогическую» окраску в исследованиях В. Андреева, Н. Найна, найдя свое отражение в многочисленных трактовках термина «педагогические условия». Рассматривая данное понятие, ученые придерживаются нескольких позиций. Первой позиции придерживаются ученые, для которых педагогические условия понимаются как совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (В. Андреев, А. Найн, Н. Яковлева); как комплекс мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания (В. Андреев) [1]; как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств

и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А. Найн) [4, с. 44–49].

Вторую позицию занимают исследователи, связывающие педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов (М. Зверева и др.) [2]; содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками [2, с. 29–32].

Для ученых, занимающих третью позицию, педагогические условия – это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [5, с. 101–104].

В теории и практике педагогики можно встретить такие разновидности педагогических условий как психолого-педагогические, организационно-педагогические, организационно-методические, дидактические условия и т.д.

Для успешной реализации структурно-функциональной модели формирования инклюзивной компетентности студентов представим комплекс условий, состоящий из нескольких.

Первое условие призвано обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности студента, его мотивационно-ценностного отношения к процессу обучения и его результату. В данном исследовании это будет *психолого-педагогическим условием*, включающим в себя формирование мотивации студентов к освоению новых современных педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки. Поскольку педагогический процесс обусловлен целями образования и взаимодействием основных его компонентов: содержанием, обучением, преподаванием и воспитанием, то для эффективного формирования инклюзивной компетентности студентов важнейшим условием является организация учебного процесса, в котором содержание, организационные формы и методы учебной работы совпадают с целью воспитания и обучения.

Данные компоненты педагогического процесса должны быть основой для формирования **второго педагогического условия** – *организационно-педагогического*, которое в дальнейшем обеспечит получение компетентного специалиста. Данный вид педагогических условий рассматривается учеными как совокупность каких-либо возможностей, обеспечивающая успешное решение образовательных задач, а также как совокупность объективных возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач; как совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности. Данное условие обосновано методологией деятельностного подхода.

Третье педагогическое условие – *организационно-методическое*, необходимое для реализации структурно-функциональной модели процесса

формирования инклюзивной компетентности студентов основывается на том, что это – педагогический процесс, требующий обязательного методического сопровождения при внедрении результатов обучения в профессиональную деятельность.

Последняя стадия педагогического проектирования – стадия технологической подготовки осуществляется посредством подготовки методических разработок, дидактического обеспечения, необходимых для реализации структурно-функциональной модели.

Таким образом, проектирование процесса формирования инклюзивной компетентности студентов представляет собой последовательно сменяющиеся друг друга стадии: концептуальную, стадию моделирования, конструирования системы и технологической подготовки.

В качестве вывода можно сказать, что задача ориентации цели и содержания профессиональной подготовки на компетентностный подход, на становление и воспитание личности студента как субъекта профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзии целесообразно решать через реализацию комплекса педагогических условий, способствующих повышению качества профессиональной подготовки.

Список литературы

- 1. Андреев В.И.** Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 498 с.
- 2. Зверева М. В.** О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М., 2007. – № 1. – С. 29–32.
- 3. Куприянов Б.В.** Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2001. – № 2. – С. 101–104.
- 4. Найн А. Я.** О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
- 5. Никитина Г.В.** Педагогические условия развития ключевых профессиональных компетенций будущего учителя в педагогическом колледже : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Никитина Галина Викторовна ; Иркут. гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2005. – 162 с.
- 6. Ожегов С. И.** Словарь русского языка : 80 000 сл. и фразеол. выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ООО «Изд-во ЭЛПИС», 2003. – 944 с.
- 7. Avramidis E.** The influence of teaching experience and professional development of Greek teachers' attitudes towards inclusion / E. Avramidis, E. Elias // European Journal of Special Needs Education. – 2007. – №7. – P. 14–23.
- 8. Brackenreed D.** Inclusive education : Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms / D. Brackenreed // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. – 2011. – №3. – P. 17–24.

9. Ben-Yehuda S. Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) in inclusive class-rooms / S. Ben-Yehuda, Y. Leyser, U. Last // International Journal of Inclusive Education. – 2010. – №8. – P. 51–60.

10. Coutsocostas G. Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom / G. Coutsocostas, A. Alborz // European Journal of Special Needs Education. – 2010. – №6. – P. 15–23.

11. Crawford C. Supporting Teachers : A Foundation for Advancing Inclusive Education / C. Crawford C. – Toronto : L'Institut Roehrer Institute, 2004. – 23 p.

УДК 378.147

Фининко Елена Евгеньевна,
1 курс магистратуры,
направление подготовки
«Управление учебными заведениями»
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
efininko@mail.ua

Научный руководитель – Кондратенко Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье проанализированы педагогические технологии, используемые в процессе формирования творческой личности студента в социокультурной среде высшего учебного учреждения, среди которых культуротворческие (технологии художественно-творческой деятельности, художественно-развивающие и культуроохранные технологии), рекреативно-оздоровительные технологии (социокультурная анимация, спортивно-оздоровительные и игровые технологии), социально-защитные и реабилитационные технологии.

Ключевые слова: *социокультурные технологии, личность, внеучебная деятельность, социокультурная среда.*

Воспитательный процесс в учреждениях высшего профессионального образования представляет собой динамическую систему, направленную, прежде всего, на решение задач профессионально-личностного и социально-культурного развития студентов. Внеучебная деятельность студентов создает в университете особую социокультурную среду, необходимую для развития и формирования профессионально-личностных качеств будущего специалиста.

Социокультурная среда университета способствует усвоению культурного опыта человечества, общечеловеческих норм и ценностей, достижений культуры и искусства и создания на этой основе целостной системы условий, которые определяют социокультурное развитие студенческой молодежи. Именно социокультурная среда выступает фактором социализации личности в той мере, в которой личность готова принять социальный опыт и реализовать тот потенциал свободы, который предоставляется ей в процессе социального функционирования и культурного творчества.

Проблемы организации внеучебной деятельности студентов в высшем учебном учреждении исследовались А. Колчиной, вопросы содержания воспитательной работы в условиях социокультурной среды университета рассмотрены М. Лифинцевой, проблемы социализации студентов в учреждении высшего профессионального образования исследовались С. Башировой, проблемы развития системы социально-культурного воспитания студентов в гуманитарном вузе рассмотрены И. Батищевым.

На наш взгляд, социокультурная среда университета выступает интегративным фактором личностного становления студента, влияние которого опосредуется в процессе включения студента в различные виды деятельности.

Целью статьи является анализ педагогических технологий, используемых в процессе формирования творческой личности студента в социокультурной среде высшего учебного учреждения.

Социокультурная среда, по мнению Н. Богдановой, представляет собой универсальное, охватывающее все сферы личности образование, которое, с одной стороны, создает необходимое для творческой самореализации человека внешнее, объективное окружение, способствующее активности субъекта, с другой стороны – является результатом проявления субъективного, личностного творчества, что дает человеку чувство собственного достоинства и значимости [1, с. 82].

Для повышения эффективности и целенаправленности влияний социокультурной среды, необходимо обеспечить комплекс возможностей для вариативного выбора студентом собственной траектории личностного развития, позволить активно действовать, усовершенствоваться в различных видах культурной деятельности и общении.

Важной составляющей социокультурной среды высшего учебного учреждения является использование различных технологий формирования творческой личности студента. Технологии предоставляют собой феномен, который дает возможность решения триединой задачи: помочь овладеть теоретико-методологическими, психолого-педагогическими и операционными основами социокультурного процесса [3, с. 989].

Социокультурные технологии должны отвечать требованиям педагогической управляемости, социально-педагогической эффективности, создавать оптимальный психологический климат, а также гарантировать достижение определенных задач в развитии социокультурной среды

университета. Социокультурные технологии базируются на социальных технологиях, которые определяются социальным заказом общества.

Проанализируем социокультурные технологии, в процессе применения которых происходит формирование творческой личности студента [2, с. 138].

Образовательные технологии решают разнообразные социальные, воспитательные, культурные задачи, существующие в социокультурной среде университета. В широком педагогическом смысле каждая социокультурная образовательная технология выступает специально организованным процессом, обеспечивая взаимодействие отдельных лиц и групп. В узком педагогическом смысле, образовательная технология является механизмом формирования у личности социально значимых качеств, культурных норм и ценностей, передачи опыта социокультурного поведения и общения.

Так, на всех этапах социализации личности, начиная с этапа ранней социализации, целесообразным является применение культуротворческих технологий. Они выполняют ряд важнейших функций, связанных не только со становлением личности, но и с развитием ее творческих способностей. К ним относятся:

- технологии художественно-творческой деятельности, которые позволяют положительно воздействовать на эмоционально-чувственную сферу человека, на процесс воспитания духовности, культуры чувств, развитие познавательных сторон личности;
- художественно-развивающие технологии, которые обеспечивают участие студентов в различных формах творческой самореализации, во всех возможных направлениях творческого саморазвития;
- культуuroохранные технологии, которые базируются на создании и обогащении культурных ценностей и связаны с изучением, сохранением и воспроизведением этих ценностей, усвоением и использованием культурного наследия.

Отметим, что использование рекреативно-оздоровительных технологий основано на психолого-педагогических закономерностях деятельности человека, включая развлекательно-игровую, физкультурно-оздоровительную, художественную деятельность. Среди рекреативно-оздоровительных технологий выделим:

- социокультурную анимацию – использование различных видов художественного творчества в качестве методов «оживления» и «одухотворения» отношений между людьми. Цель анимационных технологий имеет ярко выраженную гуманистическую направленность – предупредить отчуждение личности в обществе, в общественных отношениях;
- спортивно-оздоровительные технологии – способствуют полноценному восстановлению физических и духовных сил, положительному эмоциональному настрою, снятию напряжения и усталости, а главной их задачей является восстановление сил и здоровья человека;

– игровые технологии – способствуют имитации различных видов социальной деятельности, расширяют сферу контакта личности с различными социальными группами, организациями.

Социально-защитные и реабилитационные технологии определяют значение социокультурной реабилитации для личностного развития и социализации людей, нуждающихся в социальной защите и поддержке.

Таким образом, использование во внеучебной деятельности студентов разнообразных социокультурных технологий способствует организации социокультурной среды университета, обеспечивающей комплекс возможностей для вариативного выбора студентом собственной траектории личностного развития, позволяющей творчески действовать.

По нашему мнению, усиление внимания к организации деятельности студентов в социокультурной среде должно обеспечить развитие творческой личности, доминантными составляющими которой являются профессионализм, высокая нравственность, духовная культура.

Список литературы

1. Каширский Д.В. Влияние профиля образования и этапа самоопределения на становление системы ценностей в юношеском возрасте / Д.В. Каширский // Личность студента. – 2002. – № 6. – С.35–39.

2. Оськина С.В. Формирование организаторских умений подростков / С.В. Оськина // Воспитание школьников. – 2008. – №5. – С. 19–24.

3. Пучков Н.П. К вопросу проектирования образовательной среды вуза, ориентированной на формирование творческих компетенций выпускников / Н.П. Пучков, А.И. Попов // Вестник Тамбовск. гос. техн. Ун-та. – 2008. – № 4. – С. 988 – 1001.

УДК 17:34

Фишич Марьяна Сергеевна

2 курс магистратуры

направление подготовки

«Профессиональное обучение (по отраслям)»

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный

университет имени Тараса Шевченко»

river.k.i@yandex.ru

Научный руководитель – Кривуля Инна Алексеевна, старший преподаватель кафедры профессионального мастерства, дизайна имиджа и стиля Института культуры и искусств.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА КАК ОСНОВА КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ БЫТОВОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

В статье автор анализирует возможности приобретения учащимися навыков коммуникативной компетентности на основе норм и правил деловой этики в сфере обслуживания. На основании проведенного тестирования автор определяет возможность у большинства современных учащихся развития навыков делового общения средствами экспериментальной воспитательной программы.

Ключевые слова: деловая этика, коммуникативная компетентность, сфера бытового обслуживания.

Бытовое обслуживание – это часть сферы обслуживания населения, основным продуктом которой является услуга. Сфера бытового обслуживания предоставляет населению вещественные услуги потребительского типа, в частности, парикмахерские услуги. Целью оказания парикмахерских услуг можно назвать удовлетворение потребности населения в уходе за волосами и кожей головы, а также в удовлетворении эстетических потребностей клиента.

Современные социально-культурные нововведения изменили требования к работе специалиста в сфере парикмахерских услуг. Это, прежде всего, связано с тем, что экономическая сторона потребления услуги в обществе постмодерна все больше смещается на второй план, а выраженный акцент перемещается в сторону её социальной составляющей. По мнению А.С. Красковской, культура постмодерна определяет общество как общество потребления [6, с. 4].

В социокультурном подходе, как отмечает М.Б. Ракитных, потребление определяется как процесс усвоения (ассимиляции) знаков социальных отношений [6, с. 4]. Репрезентативность потребления в отношении социальности постмодерна наделяет его статусом преобладающей социокультурной практики, выполняющей функцию конструирования идентичности личности. Современный клиент относится к своей прическе как к элементу самоидентификации личности в обществе и рассматривает парикмахерскую услугу как акт самовыражения.

Очевидно, что услуга, как особый вид товара, наиболее полно отвечает социальному концепту общества постмодерна: удовлетворению все возрастающего спроса по ряду причин [6, с. 6]. Во-первых, она неотделима от лица её предоставляющего и, как правило, имеет индивидуальный характер, причем потребитель услуги часто является объектом оказания услуги или непосредственно участвует в процессе ее оказания [5]. Во-вторых, важную особенность услуги составляет коммуникационный процесс между субъектом и объектом. Коммуникация играет особую роль в современном мире, являясь формой обмена важного ресурса общества постмодерна – информации. Целью коммуникативного процесса является обеспечение понимания информации [3, с. 242]. Поэтому качество коммуникационного процесса между специалистом-парикмахером и клиентом во многом определяет качество такого товара как услуга в современном обществе.

Для конструктивного ведения коммуникативного процесса барьеры коммуникации должны быть минимизированы. Процесс общения не должен вызывать отрицательных эмоций и побуждать к агрессии. Профессиональная коммуникация, как правило, носит вертикальный характер. Специалист в сфере причёски и дизайна в ней выступает лидером. Он может посоветовать клиенту модель причёски, подсказать особенности её оформления и дизайна. Для этого он должен быть знаком с личностью клиента его предпочтениями, целями, устремлениями и эстетическими установками. В то же время, нельзя переходить грань, которая отделяет профессиональные отношения от личных. Решением столь сложной задачи может быть построение межличностной коммуникации на основе профессиональной этики.

По мнению М.Б. Ракитных, «этические нормы и правила являются надёжными ориентирами в построении коммуникации» [7, с. 124]. В основе профессиональной этики лежат такие морально-нравственные категории, как профессиональная ответственность, долг, честь, гордость за выполняемую работу. Профессиональная этика выстраивает свои отношения на общих, морально-этических нормах и ценностях, но при этом определяет профессионально значимые приоритеты [1, с. 208].

При всей кажущейся простоте решения задачи выстраивания коммуникации на основе профессиональной этики необходимо отметить как минимум две проблемы. Первая, состоит в том, что в обществе постмодерна имеется тенденция к ослаблению регулятивной функции морали. Как отмечает ряд исследователей, в основе этого лежит ослабление общественных регулятором моральных норм и правил, подмена нравственных идеалов и ценностей в современном обществе, явление перманентного социального кризиса [4, с. 11]. Во-вторых, в отношении к профессиональной этике изменения базируются не в плоскости её отрицания, а в плоскости изменения отношения общества к её принятию как императива профессионального общения [2]. Как подчеркивает Матолыгина Н.В., проблема современного общества состоит в том, что зачастую правила деловой этики декларируются, но не соблюдаются. Такая «этическая незрелость», по мнению автора, часто приводит к негативным последствиям, как для индивидуума, так и для организации в целом [5].

Профессиональная этика рассматривается нами как совокупность определенных обязанностей норм и правил, поддерживающих моральный престиж профессиональной группы в обществе [3, с. 244]. Также профессиональная этика призвана содействовать совершенствованию специалиста в профессии как личности. Вхождение в профессию требуют от специалиста не только присущих специальности навыков и умений, но и определенных качеств личности. Интегральным индикатором профессиональной зрелости специалистов в сфере бытового обслуживания, синтезирующим в себе общую культуру и её специфические проявления в профессиональной деятельности является коммуникативная компетентность

[5]. Она рассматривается нами как целевая функция при формировании профессионально-нравственных качеств будущих специалистов.

Современному специалисту, работающему в сфере бытового обслуживания, необходимо обладать навыками культуры общения, межличностного взаимодействия, стрессоустойчивостью [1]. Кроме того, ему должны быть присущи такие личностные качества, как ответственность, вежливость, позитивное мышление [4]. Не сформировав личность в профессии тяжело овладеть навыками профессиональной компетентности.

Принятие моральных норм профессиональной этики требует высокого уровня грамотности и развитых позитивных личностных качеств, таких как трудолюбие, чувство собственного достоинства, скромности, гордости, самокритичности, честности. В тоже время, необходимо согласиться с теми авторами, которые утверждают, что формирование профессионально-нравственных качеств современных учащихся начинается не с освоения новых общекультурных компетенций, а на уже сформировавшихся до поступления в учебное заведение общих моральных принципах и установках [5]. К поступлению в колледж человек уже стоит на пороге формирования личности, которая проходит у основной массы период «персонализации» к моменту окончания обучения [1, с. 205]. Вопрос о возможности в срок обучения привит учащимся навыки коммуникативной компетенции остается открытым и требует своего теоретического осмысления.

Целью исследования является анализ готовности учащихся профессионального колледжа к принятию норм и правил профессиональной этики как основы коммуникации в сфере бытового обслуживания.

Для достижения поставленной цели нами было проведено тестирование 30 учащихся 1-2 курса ГБОУ СПО ЛНР «Первомайский колледж» обучающихся по программе подготовки парикмахеров. Пакет тестирования были включены следующие тесты: методика на определение темперамента Айзенка; методику «Формула темперамента» (А. Белов); методика «Психогеометрическая типология»; методика «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур»; методику «Уровень притязаний»; методику «Самооценка»; методику «Мотивация успеха и боязнь неудачи»; методику «Мотивация обучения в вузе».

Тестирование проводилось в группе среди лиц с незаконченным средним образованием. Возраст тестируемых составлял от 16 до 23 лет. Никто из тестируемых не работает по специальности. Все тестируемые были лица женского пола. Статистическая обработка данных исследования проводилась на компьютере с помощью программ SPSS и Excel for Windows.

Анализ тестирования позволил выделить и идентифицировать проблему, которая является доминантной в группе тестируемых и определяет существенное препятствие для привития навыков коммуникации. Так у большинства из тестируемых (75%) отмечается неадекватно завышенная самооценка. Считается, что самооценка связана с одной из центральных

потребностей человека – потребностью в самоутверждении, со стремлением человека найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своем собственном мнении [6, с. 10]. На основе неадекватно завышенной самооценки у человека возникает неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела. В таких случаях человек идет на игнорирование неудач ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает представление о себе. Восприятие реальной действительности искажается, отношение к ней становится неадекватным и чисто эмоциональным. Рациональное зерно оценки выпадает полностью. Поэтому справедливое замечание начинает восприниматься как придирка, а объективная оценка результатов работы — как несправедливо заниженная.

Самооценка является важной характеристикой личности для умения обходить барьеры коммуникации. Завышенная самооценка приводит к появлению излишнего эмоционального компонента в построении коммуникации. В некоторых случаях на первых этапах общения это способствует построению контакта, однако излишняя эмоциональность приводит к чувству неудовлетворённости от общения и, в конце концов, к порыванию последнего.

В то же время, большинство тестируемых с неадекватно завышенной самооценкой при исследовании темперамента имели высокую подвижность нервно-психических процессов. Проведенные исследования показали, что в исследуемой группе 30% меланхоликов 60% холериков 10% флегматиков

Таким образом, большинство учащихся в исследуемой группе, это личности с неадекватно завышенной самооценкой и холерическим темпераментом. В какой-то степени это может говорить о незрелости личности. Тем не менее, прогноз для приобретения навыков коммуникативной компетенции на основе принципов деловой этики у этой категории, по нашему мнению, положительный. Особого внимания требуют личности с заниженной самооценкой и низким уровнем подвижности с нервно-психических процессов (в группе один человек). Они требуют индивидуального подхода и разработки отдельной воспитательной программы.

Выводы: проведенный анализ показал, что большинство учащихся готовы к принятию норм и правил профессиональной этики как основы коммуникации в сфере бытового обслуживания при правильно построенной воспитательной программе и проведение индивидуальной воспитательной работы с отдельными лицами

Список литературы

1. Манушин Э.А. Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования / Э.А. Манушин // Педагогика. – № 4, 2013. – 110 с.

2. Матолыгина Н.В. Профессиональная этика и закономерности её развития в современном российском обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mir-nauki.com/issue-3-2015.html> (Дата обращения 11.02.2019 г.).

3. Алехина Е.С. К вопросу об организации клиентоориентированности на предприятиях сервис / Г.В. Алехина Е., Ж.В. Горностаева, И.В. Кушнарера // Наука в современном информационном обществе. Научно-издательский центр Академический, 2014 – 280 с.

4. Спивак В.А. Корпоративная культура / В.А. Спивак // В.А. Спивак СПб., 2001. – 345 с.

5. Дуванская Е.В. Роль культуры сервиса на предприятиях / Е.В. Дуванская, Т.С. Неплюева // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. – 2014. – №6 (10) – С. 75 – 81.

6. Красковская А.С. Деловое общение в сфере сервиса / А.С. Красковская // Научный альманах. – №8 (10), 2015 – С. 113–118.

7. Ракитных М.Б. Социокультурная природа феномена потребления в обществе постмодерна : автореф. дис. ... канд. филос. наук : спец. : 09.00.13. – Томск, 2004. – 117 с.

УДК 373. 091. 12. 011. 2

Чепя Викторья Сергеевна,
концертмейстер кафедры
музыкознания и музыкального исполнительства
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
info_lu@ltsu.org

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

В статье проанализирована проблема оптимизации процесса исполнительской деятельности учителя музыки. В связи с исполнением музыкального произведения в условиях образовательного процесса представлено содержание ценностно-ориентационной деятельности учителя музыки. Освещаются методические аспекты процесса интерпретации.

Ключевые слова: *учитель музыки, исполнительская деятельность, интерпретация музыки.*

Проблема духовного развития подрастающего поколения является одной из центральных для педагогической науки и практики. Неоспоримая роль в ее решении принадлежит художественному, в частности, музыкальному образованию как одному из важнейших способов формирования личности. Творческая природа музыкального искусства открывает особенно большие

возможности для исполнительской деятельности учителя музыки, что проявляется не только в общении, но и в интерпретации музыкальных произведений на основе постижения композиторского замысла, идеи, художественного образа. Решающую роль в этом процессе играют музыкально-слуховые представления, интеллект исполнителя (или слушателя), его музыкальный опыт, владение средствами музыкальной выразительности.

Музыкальное исполнительство является, пожалуй, наиболее действенным средством музыкального развития школьников и их приобщения к музыкальной культуре. Сформировать художественные вкусы, выработать у учащихся активную жизненную позицию – задача всей системы эстетического воспитания. Решения этой важной, актуальной задачи может быть осуществлено только при наличии высококвалифицированных учителей, владеющих определенной системой знаний, умений и навыков.

В процессе исполнения музыкального произведения с беседой о нем учитель имеет возможность сыграть произведение целиком, показывать фрагменты, говоря о средствах музыкальной выразительности иллюстрировать их, вовлекая в беседу учащихся. Безусловно, то, что учитель играет на музыкальном инструменте, повышает его авторитет.

Творческий процесс работы над музыкальным произведением рассматривался в трудах многих выдающихся деятелей фортепианного искусства: А. Вицинского, С. Фейнберга, А. Щапова, Б. Милича и др. В основном, этот процесс подразделялся на три этапа, хотя в современной методологии говорится о четырех этапах. Карл Черни называл эти этапы «разбором, техническим освоением, художественной отделкой» [4, с. 8].

В процессе занятий в классе фортепиано в работе над любым произведением сложился определенный алгоритм действий.

1. Ознакомление с музыкальным текстом произведения. Первичное прочтение нотного текста.

2. Ознакомление с эпохой, творчеством композитора, общий анализ стилистических особенностей произведений.

3. Анализ основных средств выразительности данного произведения: форма, фактура изложения, характер музыкального развития, динамика, ритмические, ладогармонические особенности.

4. Определение основных интонаций.

5. Определение основной идеи, образно-смысловой сферы произведения в целом.

6. Техническое освоение нотного текста в соответствии с образным содержанием произведения.

7. Определение главных и второстепенных интонаций, образных тем.

8. Выявление логических вершин интонаций, фраз, тематических построений.

9. Анализ приемов развития музыкальной мысли в связи с преодолением технических трудностей.

10. Решение исполнительских трудностей с помощью технических приемов и способов, соответствующих образному содержанию и средствам выразительности данного произведения.

11. Создание целостного художественного образа, законченной собственной интерпретации произведения.

12. Определение логики развития более крупных построений, соотношения развертывания музыкального материала.

13. Выявление кульминационного развития частей и произведения в целом. Определение соотношения логических вершин отдельных более крупных построений и кульминации всего произведения.

14. Составление исполнительского плана в соответствии с художественно-образным содержанием и предыдущим анализом произведения.

15. Достижение целостности и художественной убедительности исполнения, создание собственной интерпретации музыкального произведения. [6]

Исполнитель-педагог в поисках средств музыкальной выразительности, правильного решения художественной задачи выступает, как бы, соавтором композитора. Работа педагога складывается из художественного восприятия, потребность, возникновения замысла его обдумывания, реализации, сопоставления результата творчества с художественной задачей внесения корректив и дополнений, оценки достигнутого.

Достижение высокого результата, естественно не всегда осуществимо, но для учителя музыки это не является главной целью, ибо его задача – быть готовым не к концертной деятельности, а к творческому проведению всех форм урока. В то же время, как показывает опыт работы, творческое проведение урока и различных внеклассных музыкальных занятий невозможно без достаточно высокой *исполнительской культуры учителя*.

Исполнительская концепция нуждается в постоянном обновлении и развитии, иначе утрачивается эмоциональная яркость и непосредственность исполнения. «В связи с этим учителю самому необходимо избегать штампов исполнения и учить этому детей, уметь находить такие выразительные детали, которые будут способствовать созданию новой трактовки произведения» [7, с. 64] – подчёркивает Л. Рапацкая. Она также же говорит о том, что наивысшую ступень творчества учителя представляет самостоятельная исследовательская деятельность, без чего немислимо его самосовершенствование и самообразование. Она проявляется в способности увидеть проблему, сформулировать гипотезу, проанализировать факты, причины и следствия, сделать собственные выводы и обобщения. Показателем причастности учителя к исследовательской деятельности могут быть его творческие работы в области какой-либо отрасли знаний (специальная методика, история музыки, анализ музыкальных произведений и тому подобное). Более высоким уровнем исследовательской работы учителя музыки является поиск совершенных методов для интерпретации музыки.

Таким образом, художественно-образное мышление преподавателя имеет огромное значение в практике исполнительской деятельности на уроке музыки. От уровня понимания и исполнения педагогом музыкальных произведений зависит дальнейшая мотивация восприятия школьниками образцов классической музыки.

Список литературы

1. **Алексеев А.Д.** История фортепианного искусства : в 3 ч. / А. Д. Алексеев. – 2-е изд., доп. – М. : Музыка, 1988–1990. – 415 с.
2. **Аникеева М.П.** Воспитание игрой : кн. для учителя / М. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
3. **Арановский М.Г.** Синтаксическая структура мелодии : исследование / – М. Г. Арановский. – М. : Музыка, 1991. – 320 с.
4. **Бонфельд М. Ш.** Введение в музыковедение / М. Ш. Бонфельд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
5. **Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
6. **Каузова А. Г.** Исполнительская деятельность учителя музыки / А. Г. Каузова, Абдуллин Э.Б. // Теория музыкального образования. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – С. 261 – 269.
7. **Кузьмина Н. В.** Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Педагогика, 1967. – 83 с.
8. **Медушевский В.В.** О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 246 с.
9. **Старобинский С.Л.** Художественно-педагогическое общение в структуре музыкально-образовательной деятельности / С. Л. Старобинский // Музыка в школе. – 2003. – №1. – С.49 – 53.

УДК 070

Шморгун Екатерина Владимировна,
2 курс магистратуры, направление подготовки
«Музыкально-инструментальное искусство»,
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
fomenko_cat@mail.ru

Научный руководитель – Самохина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыковедения и инструментального исполнительства Института культуры и искусств.

СПЕЦИФИКА ЖАНРА «МУЗЫКАЛЬНОЕ ИНТЕРВЬЮ» В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ

В публикации исследована сущность и специфика жанра «музыкальное интервью», рассмотрены его жанровые и методологические особенности, а также возможность реализации данного жанра в различных медиаканалах. Определяется значение жанра «музыкальное интервью» в профессиональной и личной жизни музыканта-исполнителя.

Ключевые слова: музыкальное интервью, музыкальная журналистика, музыкальная критика, исполнительская деятельность, медиаканал.

Жанр «Музыкальное интервью – наиболее распространенный метод получения информации, который применяется журналистами во всех странах мира. Разговор с компетентным собеседником может не только представлять интерес с точки зрения метода получения сведений, но и быть самоценным как текст, жанр. Сведения, полученные в процессе проведения интервью, предназначены не только для удовлетворения любопытства участников разговора или ради личных, профессиональных, корпоративных целей. В интервью собеседники – журналист (интервьюер) и его партнер (интервьюируемый) – участвуют в информационном обмене для информационного насыщения главного, хотя и незримого, третьего участника коммуникации – аудитории.

Проблема музыкальных интервью определяет поле научных интересов таких исследователей как: В. П. Костоусова (монография «Тележурналистика. История, теория и практика»), Т. А. Курышева (учебное пособие «Музыкальная журналистика и музыкальная критика»), М. М. Лукина (учебник «Технология интервью»), М. М. Садчикова (статья «Жанровая организация музыкальной журналистики (зарубежный опыт)»), А. Э. Семенова (статья «Музыкальная журналистика на страницах газет в условиях трансформации современного российского музыкального искусства»).

Цель публикации: выявить специфику жанра «музыкальное интервью», определить особенности реализации жанра в различных медиаканалах.

Данная статья предполагает решение следующих задач:

- выявить сущность дефиниции «музыкальное интервью»;
- исследовать специфику музыкального интервью как жанра формального параметра музыкальной журналистики;
- обозначить характерные черты жанра «музыкальное интервью» в рамках определенного медиаканала.

Музыкальное интервью – разнообразный, многоканальный, моно- и политематичный жанр музыкальной деятельности. Данный жанр способен к реализации в различных медиасистемах, СМИ.

Музыкальное интервью, благодаря своей особой природе, способно влиять на такие творческие процессы: интерпретация музыкального произведения, манера исполнителя и исполнения, формирование художественного образа в музыке, цитирование композитора или выдающегося исполнителя. В контексте педагогики музыкальное интервью призвано

обогащать знания о технических и художественных приёмах игры на инструменте, мотивировать учащихся к высоким музыкальным достижениям, формировать эстетический вкус.

В процессе участия в музыкальном интервью, в качестве интервьюируемого, музыкант имеет возможность проанализировать и разобраться с творческими и профессиональными аспектами деятельности, реализовать личностные интересы, прочувствовать различные эмоциональные состояния. При просмотре, прослушивании, или прочтении музыкального интервью музыкант получает дополнительную возможность ознакомиться с новой, интересной информацией в области музыкального искусства и культуры.

Журналистское интервью, будет ли оно напечатано как беседа или даст сведения для материалов других жанров, представляет явление особой социальной значимости. Сведения, полученные в процессе проведения интервью, предназначены не только для удовлетворения любопытства участников разговора или ради личных, профессиональных, корпоративных целей [9, с. 18]. В интервью собеседники – журналист (интервьюер) и его партнер (интервьюируемый) – участвуют в информационном обмене для информационного насыщения главного – третьего участника коммуникации – аудитории [5, с. 14].

С развитием научно-технического прогресса интервьюирование и распространение музыкального интервью стали доступны на радио, телевидение, а также в системе Интернета [2, с. 86]. Становится востребованным узкоспециализированный тематический спектр, охватывающий различные области деятельности людей. Данный спектр требует от журналиста особой подготовки в определенной специальности, а также знания профессиональных тонкостей предмета разговора.

Реализация жанра «музыкальное интервью» в различных медиаканалах подчинена общим законам построения и проведения музыкального интервью. Интервью, как самостоятельный жанр музыкальной журналистики, имеет собственную специфику, обусловленную формой, содержанием, структурой, каналом распространения информации, а также группой интервьюируемых. Для музыкального интервью специфическим качеством является анализ явлений и ситуаций, комментирование фактов [4, с. 104]. Постановка проблемных вопросов и критика недостатков совершаются, как правило, не интервьюером, а людьми, взгляды и мнения которых представляют общественный интерес [8, с. 91].

Отметим, что традиционная форма интервью – диалог. Однако в современной музыкальной журналистике существует тенденция расширения круга интервьюируемых с целью увеличения количества мнений, суждений, а также создания конфликтной ситуации в рамках установленной темы или проблемы. В данной форме интервью об интервьюере принято говорить, как о ведущем.

Так, телевидение обогатило интервью зрелищностью. Источником информации интервью на телевидение становится не только звучащее слово или музыка, но и невербальные средства общения, а также интерьер, аудитория, пейзаж [7, с. 50]. Как правило, жанр «музыкальное телеинтервью» реализуется в интерактивной форме, с телефонами для обратной связи: когда зритель имеет возможность задать вопрос, тем самым изменив ход беседы (например, программа С. Спиваковой «Сати. Нескучная классика»).

Радио раскрыло дополнительные возможности жанра «музыкальное интервью», включив в него третью сторону – аудиторию, которая стала непосредственным слушателем диалога и различного музыкального материала. Радиожурналист является активным посредником между носителем информации и аудиторией. Интервью, передающее «живые» голоса участников разговора, является более документальным и эмоциональным.

Музыкальные журналисты, работающие с жанром «интервью» в Интернете, используют похожие приёмы обработки и подачи информации, что и в публицистике, так как материал и в том, и в другом случае имеет текстовый формат. Однако, благодаря мультимедийному качеству Интернета, информация может передаваться как в текстовом, так и в аудио- и видеформате [5, с. 37]. С появлением интерактивности у журналистов возникают новые возможности для общения с аудиторией, когда помимо её информирования в одностороннем порядке решается более объёмная задача двусторонней коммуникации.

Особым видом печатного музыкального интервью журналисты и публицисты называют «портретное интервью», которое стало популярным благодаря своей двойственной природе: наличию художественного начала и информационной точности.

В портретном интервью главный интерес сосредоточен на партнере, акцент делается на неординарность личности, чертах, выделяющих личность из числа других [8, с. 60]. Интервью данного вида нацелено на создание яркого эмоционально-психологического портрета; вопросы носят личный характер.

Доминантными чертами жанра «музыкальное интервью» являются:

– документальная подлинность – протоколы мероприятий, личные архивы;

– эвристическая деятельность читателя – возможность самостоятельно, исключив стороннее толкование, формировать собственное отношение и к интервьюируемой личности, и к поднимаемым в беседе проблемам [2, с. 90].

Современные музыкальные журналисты и критики акцентируют особое внимание на жанре «устное музыкальное интервью».

Традиционно устное музыкальное интервью (как и печатное) относят к жанрам формального параметра музыкальной журналистики. Данный жанр является альтернативным видом общения с аудиторией, внутри которого образуется специфическое жанровое многообразие по форме и смыслу. «Музыкальное интервью, или беседа – наиболее органичная форма устной музыкальной журналистики, которую широко использует радио – и, особенно,

тележурналистика» [3, с. 21]. Данный жанр является эффективным, поскольку реципиент воспринимает текст в перевозданном звуковом виде, когда воплощаемый в слове диалог дополняется интонационным и визуальным рядом. Реципиент имеет возможность наблюдать мыслительный процесс, следить за развитием темы, отмечать реакции участников.

Как правило, жанр «музыкального телеинтервью реализуется в интерактивной форме: когда зритель имеет возможность задать вопрос, тем самым изменив ход беседы» [7, с. 54]. В качестве примера целесообразно назвать авторскую телепрограмму С. Спиваковой «Нескучная классика»).

Интервью, как самостоятельный жанр музыкальной журналистики, имеет собственную специфику, обусловленную формой, содержанием, структурой, каналом распространения информации, а также группой интервьюируемых.

По форме организации текста «музыкальное интервью» может представлять:

- *интервью-беседу* (интервью-диалог) по принципу «вопрос-ответ»;
- *интервью-рассказ* (монолог) – монолитный текст, не расчлененный на пары «вопрос-ответ». В начале монолога содержится краткое сообщение о теме интервью, кто беседовал, какие вопросы обсуждались, далее следует поточный текст;

- *интервью с читательскими письмами в руках* предполагает два этапа. Первый этап – встреча интервьюера с конкретным лицом, который заранее обработал письма читателей. Второй этап – встреча через определенное время для процесса взятия интервью;

- *интервью-зарисовку* – синтезированный вид музыкального интервью. Состоит из интервью-беседы и образной информации, воспроизводящей портрет собеседника [4, с. 47].

Характерной чертой жанра «музыкальное интервью» является обязательное участие минимум двух сторон в журналистском процессе. В основе музыкального интервью заложен принцип общения «лицом к лицу».

Таким образом, жанр «музыкальное интервью» является основным и универсальным жанром современного социума. Особенности музыкального интервью считаем: наличие оценки и субъективных суждений; анализ ситуаций и фактологического материала; разнообразие форм и способов презентации интервью; классификацию участников музыкального интервью. Музыкальное интервью является жанром, позволяющий наиболее полно раскрыть личность собеседника, психологические черты его портрета. Также данный жанр реализует важнейшие коммуникационные (дать информацию реципиенту; получить информацию от интервьюируемого) и эстетические (получение удовольствия от работы над музыкальным интервью, от прочтения материала) задачи в современном медиапространстве. Жанр «музыкальное интервью», вне зависимости от канала распространения информации, является преобладающим жанром музыкальной журналистики для ознакомления, изучения, анализа,

дискурса современной мировой музыкальной культуры и музыкального искусства.

Перспектива исследования заключается в разработке алгоритма анализа музыкальных интервью, подробном критическом анализе различных видов музыкальных интервью, исследовании популярности данного жанра в прессе, телевиденье, радио и сети Интернет.

Список литературы:

- 1. Ахмадулин Е.В.** Краткий курс теории журналистики: учеб. пособ. для студентов вузов / Е.В. Ахмадулин. – М. : ИКЦ «МарТ», 2006. – 272 с.
- 2. Ким М.Н.** Интервью: технология жанра / М.Н Ким. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2005. – 198 с.
- 3. Кузнецова Е.И.** Генезис визуального образа в медиакультуре / Е.И. Кузнецова // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2010. – №01 (13). – С. 21–24.
- 4. Курышева Т.А.** Музыкальная журналистика и музыкальная критика : учеб. пособ. для вузов / Т.А. Курышева. – М.: Владос-Пресс, 2007. – 296 с.
- 5. Лукина М.М.** Технология интервью: учеб. пособ. для вузов / Мария Лукина. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 87 с.
- 6. Майданова Л.М.** Стилистические особенности газетных жанров / Л.М. Майданова. – Свердловск, 1987. – 342 с.
- 7. Овсепян Р.Г.** История Отечественной журналистики / Р.Г Овсепян. – М.: Моск. университет, 1996. – 175 с.
- 8. Система** средств массовой информации России: учеб. пособ. для вузов / под ред. Я.Н. Засурского. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 126 с.
- 9. Солганик Г.Я.** Стилистика текста : учеб. пособ. / Г.Я. Солганик. – М. : Педагогика, 2000 – 102 с.

Научное издание

Коллектив авторов

Наука и искусство XXI столетия

*Материалы Университетской научно-практической конференции
молодых ученых
(27 февраля 2019 г.)*

Авторы опубликованных материалов несут полную ответственность за редактирование, подбор и точность предоставленных данных, цитат и других ведомостей.

Ответственный за выпуск:
Л.П. Лабинцева

Компьютерный макет *А.А. Сергиенко*

Подписано в печать 26.04.19 г. Бумага офсетная.
Формат 60×84 1/8. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 13,95 Тираж 50 экз. Зак. № 34.

Издатель
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011. Тел./факс: (0642) 53-65-37.
e-mail: knitaizd@mail.ru