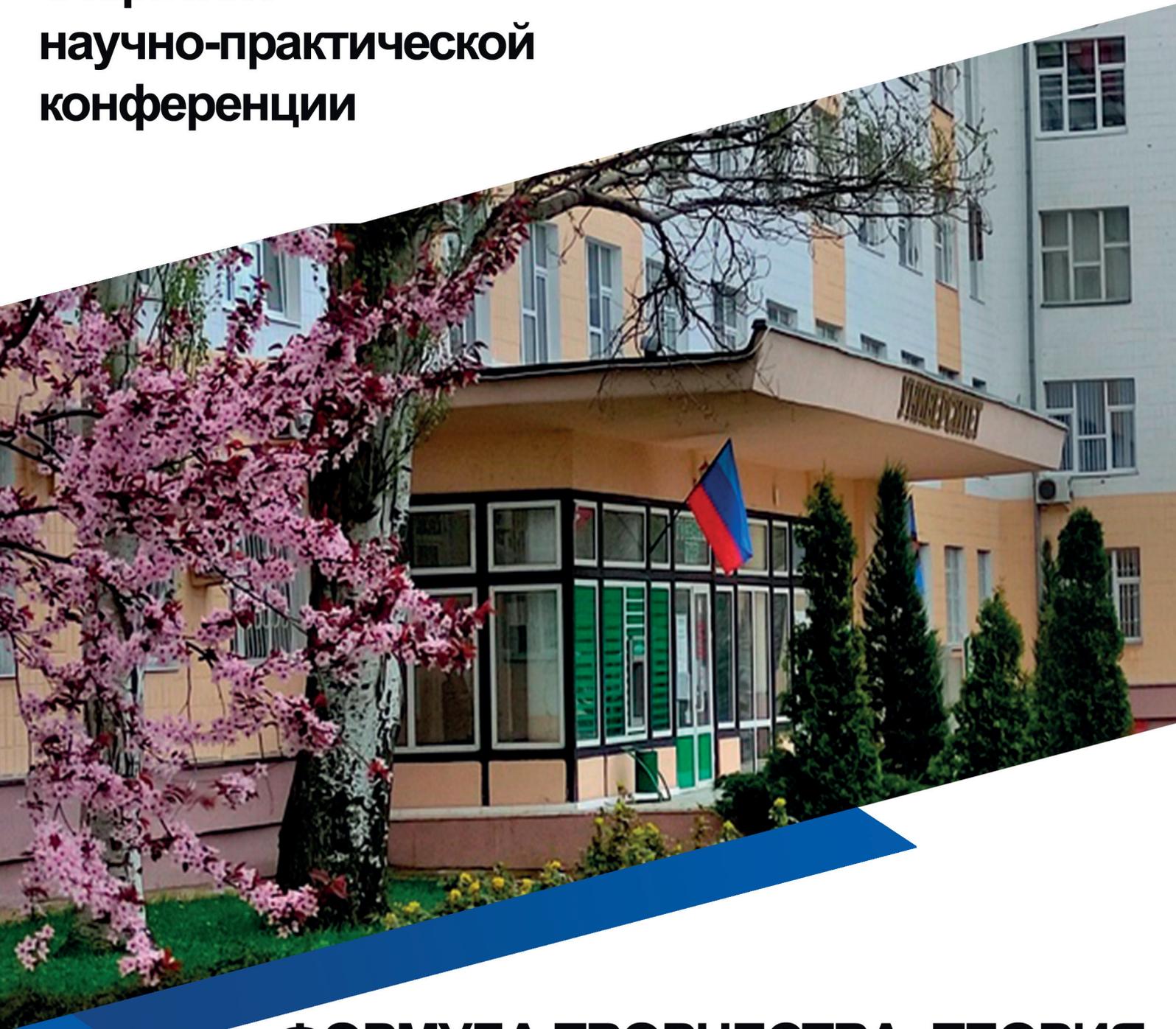


МАТЕРИАЛЫ Открытой научно-практической конференции

ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



ФОРМУЛА ТВОРЧЕСТВА: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМУЛА  ТВОРЧЕСТВА
научно-практическая конференция

28 апреля 2022г.
г. Луганск



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



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

ФОРМУЛА  **ТВОРЧЕСТВА**
научно-практическая конференция

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

МАТЕРИАЛЫ
Открытой научно-практической конференции

28 апреля 2022 г.

УДК [37.011.33 : 7]06)
ББК 85р
Ф79

Рецензенты:

- Ротерс Т.Т.** – врио проректора по научно-педагогической работе (научная) ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор.
- Дихтяренко Г.И.** – доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», кандидат педагогических наук, доцент.
- Полтавская Н.А.** – доцент кафедры индустриально-педагогической подготовки ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат педагогических наук, доцент.

Ф79 **Формула творчества : теория и методика художественного образования :** матер. Открытой науч.-практ. конф. (г. Луганск, 28 апреля 2022 года) / Под ред. Л.П. Лабинцевой, Е.Н. Пономаревой ; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2022. – 224 с.

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

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

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

УДК [37.011.33 : 7]06)
ББК 85р

Рекомендовано к печати Научной комиссией Луганского государственного педагогического университета (протокол № 9 от 17 мая 2022 г.)

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гончаренко С.Б. Условия формирования коммуникативно-речевой компетентности студентов неязыкового вуза.....	6
Джиоева С.С. Формирование готовности будущих филологов к проектной деятельности: констатирующий эксперимент.....	9
Камынин В.Е. Развитие и становление системы дополнительного образования детей и взрослых в россии.....	14
Кондратенко А.П. Актуальные проблемы воспитания студенческой молодежи и пути их решения	19
Кривуля И.А. Современные педагогические условия развития готовности обучающихся к самопознанию в образовательном процессе	22
Тушевская Э.С. К проблеме анализа понятия медиакомпетентности специалиста.....	28
Хубежова И.З. Внедрение педагогических условий формирования профессиональной готовности будущих специалистов по физической культуре к осуществлению рекреационной деятельности в туризме.....	30
Цховребова Л.З. Эффективность использования кейс-технологии в контекстном обучении.....	33

СЕКЦИЯ 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александров Е.П. Медиатекст как средство воспитания и социализации детей и подростков.....	37
Дрожжина П.И. Гендерные исследования как новый методологический подход в изучении религиоведения.....	43
Минасян Н.Г. Формирование речемыслительной культуры студентов факультетов художественно-эстетического профиля.....	46
Сиренко Т.Н. Художественно-эстетическое воспитание молодежи на современном этапе.....	55
Степанова Н.В. Роль герменевтического подхода в учебно-педагогическом процессе....	60

СЕКЦИЯ 3. СТРАТЕГИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бавыка Т.В. Практические аспекты организации самостоятельной работы будущих учителей музыки в процессе вокальной подготовки	64
Гирлян Е.Ю. Понятие «мелодическое интонирование» в контексте скрипичного исполнительского искусства.....	68
Гонтаренко Т.Г. К вопросу обновления интонационного материала учебного предмета «Сольфеджио» в начальном звене музыкального образования образцами отечественной духовной музыки (на примере авторского учебного пособия «Хвалите имя Господне»)...	76
Горбулич Г.В., Чернов Д.В. Развитие советской школы духового исполнительства во второй половине XX столетия.....	82
Журавлева О.И. Формирование эстетической культуры детей и подростков средствами музыкально-просветительской деятельности.....	87

Забуга Н. Г. Диагностика сформированности самоорганизации будущих учителей музыки	91
Карнаухова Т. И. Особенности формирования концертмейстерских умений будущих педагогов-музыкантов в процессе инструментальной подготовки.....	95
Коломойцев Ю. А. О некоторых принципах и методах формирования социокультурной компетентности будущих учителей музыки.....	99
Кондратюк И. И. Специфика развития вокально-хоровых умений старшеклассников.....	105
Курлова О. И. Информационно-компьютерные технологии как один из способов знакомства дошкольников с классической музыкой	110
Лабинцева Л.П. Стратегия развития музыкально-педагогического образования в XXI веке.....	112
Лагода А. А. Некоторые аспекты проблемы преодоления сценического волнения у младших школьников в процессе подготовки к публичному выступлению.....	117
Левчишин А. М. Музыкально-компьютерные технологии как составляющая профессиональной подготовки будущих учителей музыки.....	121
Лозовская Р. И. Аксиологический компонент содержания профессионального воспитания будущего педагога-музыканта.....	125
Петченко А. Ф. Исполнительское интонирование в музыкально-инструментальной подготовке будущего учителя музыки.....	130
Покровская И. А. Формирование у будущих концертмейстеров навыков работы в дирижерском классе.....	135
Рудая А. А. Дуалистичность мужской роли в контексте вокально-театрального жанра....	141
Слота Н. В. Проблема формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности	148
Стачинский В. И. Структура и содержание экспериментального курса по формированию профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.	155
Суколенов А. А. Особенности музыкально-эстетического воспитания младших школьников в детских школах искусств.....	161
Фомашин Ю. С. Развитие навыков ансамблевой игры у учащихся в процессе внеурочной деятельности в школе.....	164
Харченко В. Г. Эмоционально-образное мышление студентов в аспекте музыкального образования.....	169
Хвостова Е. Н. Теоретические аспекты музыкального анализа в интерпретации вокально-хоровых произведений.....	172

СЕКЦИЯ 4. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ И ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Ахмедов Э. Р. Приемы и методы развития навыка импровизации в контемпорари денс.....	176
Джанчатова Д. Р. Эстетическое воспитание учащихся детской школы искусств на занятиях декоративно-прикладного искусства на примере традиций народных промыслов.....	179
Евтых С. Ш. Методика обработки кожи на занятиях декоративно-прикладным искусством в детских школах искусств.....	183
Жульева Е. В. Теоретические и практические аспекты реализации полихудожественного подхода в эстетическом воспитании подростков.....	188
Козлова М. А. Развитие творческой активности учащихся в условиях фольклорного ансамбля.....	192
Петровци Т. А. К вопросу об изучении эмоционально-ценностного аспекта нравственного сознания младших школьников.....	196

Федорищева С. П., Кривуля Р. Е. Конкурсная деятельность как форма развития творческого потенциала студентов.....	200
Широкова А. С. Фильмотерапия как средство социализации подростков.....	205

СЕКЦИЯ 5. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Бедоева Э. Х. Педагогический опыт Т.Н. Шавлоховой в формировании патриотической культуры студенческой молодежи.....	210
Ляхович Ю. О. Патриотическое воспитание учащихся и молодежи средствами изобразительного и музыкального искусства.....	213
Шиянова А. А. Ценностные ориентации и патриотическое воспитание.....	218

**СЕКЦИЯ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 808.5

*Гончаренко Светлана Борисовна
старший преподаватель кафедры
музыкального педагогического образования
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
г. Донецк, ДНР
sb-lingv@list.ru*

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Коммуникативно-речевая компетентность современного специалиста – неотъемлемая часть оценки его профессионального мастерства. В процессе вузовской подготовки особое внимание следует уделять формированию и совершенствованию у будущих специалистов профессионально – коммуникативных знаний и умений (компетенций), предусматривающих понимание основ речевого взаимодействия, которое включает владение искусством точно и правильно выражать мысли, способность отбирать нужную информацию из всего разнообразия языковых средств. Безусловно, значимая роль в формировании коммуникативных навыков отводится довузовскому базовому образованию. Качество довузовского образования, знание основных норм русского литературного языка, мотивированность к дальнейшему образованию являются крепким фундаментом для совершенствования речевых навыков. Но далеко не всегда этот фундамент оказывается прочным, поэтому развитие коммуникативно-речевой компетентности студентов становится одной из приоритетных задач вуза.

Язык – средство выражения наших мыслей, своё коммуникативное назначение он выполняет через речь, устную и письменную. Речь, являясь визитной карточкой современного специалиста, постоянно рекламирует его способности, становится оценкой интеллекта, показывает результат работы человека над собой. Это происходит вне зависимости от воли говорящего. В результате общения каждый из нас для себя мысленно рисует портрет собеседника, раскрывающий его личность. В прошлые, далёкие от нас, времена ещё В. Шекспир, обращаясь к молодым, предупреждал о необходимости следить за речью, от которой зависит будущее. Трудно не согласиться, что в начале профессиональной деятельности молодой человек, умеющий логично, доходчиво и убедительно построить свою речь, более уверенно себя чувствует в коллективе, имеет прекрасные шансы построить карьеру или стать лидером, ведущим за собой.

Под коммуникативно-речевой компетентностью мы понимаем умение использовать в каждой конкретной ситуации такие языковые средства, которые позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении коммуникативных задач, а именно – употребление единственно нужных слов и грамматических конструкций в каждом конкретном случае. Основным критерий коммуникативно-речевой компетентности – нормативность, однако важным является умение передать информацию не только грамотно, но и экспрессивно, самобытно [2]. Высоко ценится способность умело пользоваться риторическими приемами, способствующими эмоциональному, психологическому воздействию.

Анализируя в начале первого семестра уровень коммуникативно-речевой подготовленности студентов 1 курса, учитывая современную реальность бытия, очередной раз убеждаемся в необходимости специального подхода к актуальным идеалам речевых отношений. Мы отмечаем, что не все первокурсники умеют перерабатывать письменную

информацию, адаптировать ее для дальнейшего использования, создавая вторичные тексты (тезисы, конспекты, реферат). Орфографические ошибки, как правило, обязательно сопровождают такие виды работ. Отмечаются коммуникативные проблемы и при работе над устным монологическим высказыванием: обучающиеся не умеют структурировать высказывания; допускают орфоэпические и синтаксические ошибки; часто не владеют навыками коммуникативного сотрудничества с аудиторией [4, с. 423].

Развитие коммуникативно-речевой компетентности будущего специалиста, как одна из задач вуза, требует от каждого педагога знаний норм русского литературного языка, собственного речевого мастерства, корректности, творческого подхода к применению методов и приёмов обучения.

Общение нельзя отнести к сложному и к недостаточно изученному процессу коммуникации. Все мы без особых затруднений общаемся между собой, влияем друг на друга, с детства вступаем в речевое взаимодействие. И, тем не менее, многоплановый характер общения, включающий многообразие функций и сторон, вербальную и невербальную коммуникацию, является серьезным предметом научных исследований учеными разных направлений [3, с. 30]. «Коммуникативная деятельность, как и любая другая, в призме личностного подхода отражена в мотивационной сфере субъекта, содержании коммуникативной деятельности и в умениях, позволяющих осуществлять эту деятельность. Профессиональная подготовка включает в себя не только деятельность преподавателя и обучаемого, образующих процесс обучения, но и самостоятельную деятельность субъекта, самообучение, самосовершенствование, усвоение субъектом опыта путем анализа, осмысления и преобразования сферы деятельности, в которую он включен» [7, с. 78]. Таким образом, на каждом этапе профессиональной подготовки существует преобладающий вид деятельности, который и необходимо активизировать.

Огромное значение имеет работа над правильностью речи, ее соответствием языковым нормам. Использование в образовательном процессе ситуативных упражнений, коммуникативно-ситуативных задач, ролевых игр позволяет закрепить у обучаемых коммуникативные знания и навыки. Умения владеть речью, способности свободно выражать мысли можно добиться с помощью несложных каждодневных (или просто регулярных) упражнений, дополняя их чтением вслух произведений художественной литературы. Отдельное внимание следует уделять тренировке памяти. Рекомендуем заучивание наизусть сначала небольших и несложных, а позже и более объёмных стихотворений, цитат, отрывков из известных прозаических произведений. Удобнее создать себе для этого соответствующий текстовый документ, в котором отмечать проработанный материал и, при необходимости, его повторять. Если взять за правило заучивать каждый день часть качественного литературного материала, результат не заставит себя ждать.

Необходимость совершенствования учебного процесса в соответствии с новыми тенденциями в науке и практике требует развития текстовой компетентности студентов. Поэтому работа обучающегося, например, с текстом лекции под контролем преподавателя способствует формированию будущего устойчивого навыка выборочного качественного конспектирования. Этот навык является необходимым при создании самостоятельных письменных работ [6, с. 65]. Многие студенты испытывают определённые трудности в письменной речи. Часто поток собственных мыслей им трудно определить в необходимые рамки, например, научного стиля. В этом случае, в качестве своеобразного тренинга, можно предложить на занятиях некоторое отступление в виде эффективных несложных упражнений. Например, используя клише научного стиля речи, составить свой эквивалент известной пословицы или крылатого выражения.

Письмо можно использовать, как тренажёр. Когда мы выражаем мысли в письменной форме, то невольно стараемся грамотно их формулировать, уделяя внимание подбору слов, конструкции предложений и даже знакам препинания. Это в результате отражается и на

разговорной речи. Поэтому привычка записывать свои мысли на бумагу так же хороша, как и соблюдение грамматических правил при отправке сообщений своим знакомым.

Большую роль в развитии коммуникативно-речевой компетентности студентов следует отводить публичным выступлениям. Прочтение заранее подготовленного доклада не будет наиболее активно способствовать получению ожидаемого результата нормированной речевой раскрепощённости. А в случае, когда текст доклада, выученный наизусть, успешно произносится без подглядывания, у студента повышается самооценка, развивается память, закрепляется уверенность в себе, открываются просторы речевой импровизации.

Несомненно, организация целенаправленной, планомерной и эффективной работы по привитию обучающимся необходимых речевых навыков возможна только при условии, если преподавателю известны основные речевые нарушения, свойственные студентам, так как однотипные нарушения повторяются систематически, в зависимости от уровня сформированности речевой культуры обучающегося. В каждом случае проявления на занятиях коммуникативно-речевой некомпетентности, педагогу следует указать на ошибку, исправить её, чтобы в дальнейшем студенту подобных промахов удалось избежать. Для этого преподавателю необходимо постоянно совершенствовать и контролировать свою речь, так как произносительные, грамматические и стилистические погрешности в языке педагога воспринимаются как норма и автоматически переносятся в речевые навыки обучаемых.

Следует всегда уделять внимание чистоте речи, не давать ни малейшего шанса лишним словам, словам-паразитам взять человека под свой контроль. Лишними мы называем слова и сочетания слов, не несущие смысла, такие как «эм», «ну», «просто», «короче», «типа», «на самом деле», «как бы». Сократить количество подобных слов кажется трудной задачей, но, контролируя себя и регулярно практикуясь, можно быстро достичь желаемого результата.

На наш взгляд, грубое и даже не слишком явное для окружающих нарушение орфоэпических норм далеко не лучшим образом сказывается на речи образованного человека. Не всегда удаётся досконально изучить все нормы русского ударения, но правильно произносить слова, часто используемые в речи, а также относящиеся к профессиональной лексике, способен каждый. Хороший эффект даёт постепенное заучивание нескольких десятков подобных слов с систематическим повторением до достижения устойчивого результата. Примеры таких слов: по средам, на стенах, обеспечение, собрались, средства и др.

Овладение любым учебным материалом происходит в процессе сознательной и активной деятельности обучающихся, поэтому задачей педагога является создание соответствующих этому условий, учитывающих психологические закономерности обучения [5, с. 71].

Одним из главных условий успешного формирования речевых умений является создание творческой, доброжелательной обстановки на занятиях. Девизом настоящего педагога должно стать положение: нет плохих учеников – каждого обучаемого можно научить, но для этого нужно обеспечить соответствующие условия. У каждого обучаемого должен быть шанс «звёздного часа»: преподавателю следует так построить учебный процесс, чтобы даже слабому студенту удалось продемонстрировать свои способности наилучшим образом и получить эмоциональное одобрение педагога.

Совершенствование речи неразрывно связано с процессом формирования качеств, характерных для высокообразованного специалиста. Богатейший литературный материал обеспечивает процесс воспитания правильной речи, развивает навыки речевого поведения в различных жизненных ситуациях, воспитывает художественный вкус, а также способствует творческому самовыражению. Необходимо регулярно тренировать и углублять свои речевые способности, контролировать соблюдение норм русского литературного языка.

Профессия педагога относится к разряду коммуникативных. Использование разнообразных форм и методов совместной деятельности педагога и обучающихся позволит оптимизировать процесс формирования и развития коммуникативно-речевой компетентности студентов.

Литература

1. Гойхман О.Я. Теория и практика обучения речевой коммуникации студентов-нефилологов сервисных специальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Гойхман Оскар Яковлевич. – М., 2001. – 287 с.

2. Коренева А.В. Профессионально ориентированная речевая подготовка студентов / А.В. Коренева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25941> (дата обращения: 08.12.2021).

3. Кузьмина Е.М. Коммуникативная компетентность в структуре общей профессиональной компетентности специалиста / Е.М. Кузьмина // Наука и образование: проблемы и перспективы: Матер. VIII регион. науч.-практ. конф. аспирантов, студентов и учащихся – Бийск : БПГУ им. В.М. Шукшина, 2006. – С. 29–35.

4. Никитина Е.Ю. Концепция управления речевой культурой студентов ВУЗов как важная составляющая моделирования их профессиональной коммуникации / Е.Ю. Никитина, Л.Н. Смирнова // Языки профессиональной коммуникации: Материалы международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2003. – С. 421–424.

5. Овсянникова О.А. Психолого-педагогические концептуальные основы формирования «языковой личности» студентов вуза / О.А. Овсянникова // Право и образование. – 2013. – №11. – С. 69–83.

6. Смирнова Л.Н. Функция контроля в повышении речевой культуры будущих специалистов / Л.Н. Смирнова // Вестник науки Костанайской социальной академии. – Костанай : Издательство КСА. – 2003. – № 4. – С.64–65.

7. Черепанова О.К. Формирование риторического компонента коммуникативной культуры менеджеров социокультурной сферы / О.К. Черепанова // Научные итоги 2012 года: достижения, проекты, гипотезы: Матер. II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Новосибирск, 28 декабря 2012 г). – Новосибирск : Центр развития научного сотрудничества, 2012. – С.76–80.

УДК 378.681.

Джиоева Сюзанна Сергеевна,
старший преподаватель

кафедры английского языка

Юго-Осетинский университет им. А.А. Тибилова,

г. Цхинвал, Республика Южная Осетия – Государство Алания

jiоеvasyuzanna@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

В современном обществе активно осуществляется модернизация высшего образования, обусловленная формированием нового поколения конкурентоспособных специалистов, способных к инновационной деятельности, обладающих профессиональной компетентностью, проектным мышлением, креативным началом и высоким уровнем профессионального мастерства.

Значение филологического образования усиливается с каждым годом, поскольку именно филологическая компетентность социума обеспечивает массовую коммуникацию; филологические знания необходимы всем, кто использует язык и слово, а слово, как известно, связано с любыми формами жизни, с любым познанием бытия.

Отметим, что в образовательных заведениях и культурно-просветительских учреждениях, литературных музеях, в социальной, педагогической, гуманитарной, массовой культурной, книгоиздательской сферах необходимы специалисты-филологи со сформированной профессиональной готовностью к проектной деятельности, поскольку их служебные обязанности сопряжены с разработкой и реализацией соответствующих проектов. В связи с этим, в профессиональной подготовке филологов актуализируется задача формирования готовности будущих филологов к проектной деятельности на всех этапах обучения.

В рамках констатирующего эксперимента было установлено, что будущие филологи, обучающиеся по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» в таких вузах, как Луганский государственный педагогический университет, Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова, имеют недостаточный уровень профессиональной готовности к проектной деятельности.

Отметим, что из общего количества респондентов лишь 8% имеют высокую мотивацию к успеху и высокий уровень познавательного интереса к проектной деятельности, 11% опрошенных владеют в полной мере необходимыми базовыми филологическими знаниями и специальными знаниями в области проектной деятельности, порядка 7% умеют реализовывать приобретенные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности и имеют сильно выраженную творческую направленность и лишь 6% способны к самообразованию, саморазвитию и самоанализу сформированности профессиональной готовности к проектной деятельности.

В современном мире, необходимо обеспечить такой уровень профессиональной подготовки, который соответствуют реалиям рынка труда, и позволит будущим филологам быть профессиональными и конкурентоспособными. Это требует компетентности специалистов в отношении способности выполнения ими образовательных проектов; научных проектов в области филологии и гуманитарного знания; проектов по созданию экспозиций для литературных и литературно-художественных музеев; проектов, связанных с поддержкой речевой культуры населения; филологических проектов для рекламных и пиар-компаний.

На эффективность профессионального обучения огромное влияние оказывает комплекс факторов: заинтересованность и мотивированность обучающегося; его ценностные ориентации и потребности; умение осуществлять поиск, сбор и анализ информации; общий интеллектуальный уровень выпускника; уровень подготовленности студента.

Отметим также, что действующие нормативные документы, а именно: Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 «Филология», Основные образовательные программы высшего образования, учебные планы, рабочие программы не решают в полной мере вопрос формирования готовности будущих специалистов-филологов к проектной деятельности. Содержательный анализ рабочих программ дисциплин и практик, составляющих учебные планы показал, что не смотря на имеющийся потенциал в отношении формирования готовности студентов к проектной деятельности, данный документ не реализуется в рамках учебного процесса, поскольку содержание данных документов требует обогащения тематикой, направленной на формирование у будущих филологов системы знаний, умений и навыков, обеспечивающих способность студентов к разработке и реализации образовательных, научных, творческих проектов, проектов, связанных с поддержкой речевой культуры населения, проектов по созданию экспозиций для литературных и литературно-

художественных музеев; проектов, связанных с поддержкой речевой культуры населения; филологических проектов для рекламных и пиар-компаний.

С целью осуществления мониторинга уровня готовности будущих филологов к проектной деятельности на современном этапе необходимо выделить критерии и показатели, соотношение которых будет свидетельствовать о качестве профессиональной подготовки студентов к осуществлению проектирования в профессии. В связи с этим, необходимо теоретически обосновать и разработать систему выделения критериев, показателей и уровней готовности будущих филологов к проектной деятельности.

Комплексный анализ психолого-педагогических источников показал, что проблему выделения критериев и показателей уровней оценки готовности студентов к профессиональной деятельности разрабатывали такие известные ученые как: К.А. Абульханова-Славская, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.

В рамках проведенного исследования нами были выделены критерии и показатели готовности будущих филологов к проектной деятельности. Отметим, что определение критериев готовности студентов происходило с учетом разработанных компонентов, наполняющих структуру профессиональной готовности будущих филологов к проектной деятельности, к которым отнесены: мотивационно-аксиологический, когнитивно-интеллектуальный, процессуально-деятельностный, праксиологический.

Критерий *мотивационно-аксиологической готовности* является системообразующим, в связи с тем, что именно ценности и мотивы являются важнейшей составляющей структуры личности и определяют поведение человека, в целом, и в профессиональной деятельности, в частности. Известно, что для каждого человека существует своя система ценностей, несмотря на то, что спектр базовых ценностей у всех людей приблизительно один и тот же. Однако разница в том, какие ценностные установки являются наиболее приоритетными для конкретного человека, как он выстраивает иерархию ценностей для себя [2].

Мы согласны с мнением ученых (М.Р. Гинсбург, Э.Ф. Зеер, В.А. Карнаухов, М.Н. Крылова, А.Н. Леонтьев и др.), утверждающих, что именно от степени мотивации и ценностного наполнения человека зависит эффективность его профессиональной деятельности. Исследователи отмечают, что успех в профессии зависит не только от когнитивно-интеллектуального наполнения личности, но и от мотивации. Как утверждает М.Н. Крылова, мотивированные люди выполняют профессиональные обязанности качественнее и достигают более весомых результатов [4].

Отметим, что профессиональная мотивация, формируемая на основе положительного отношения к профессиональной деятельности в области филологии и осознания своих собственных социальных, когнитивных и финансовых потребностей, выступает важнейшим фактором формирования профессиональной готовности будущих специалистов к проектной деятельности.

Учитывая то, что основополагающее значение для формирования профессиональной готовности будущих филологов к проектной деятельности имеет позитивное отношение студента к своей профессии, профессиональному обучению, наличие стремления на качественном уровне осуществлять профессиональную деятельность и добиваться в ней профессиональных достижений, основными показателями мотивационно-аксиологического критерия определены: мотивация будущих филологов к успеху, наличие познавательного интереса к проектной деятельности.

Следующим нами определен критерий *когнитивно-интеллектуальной готовности*, отражающий наличие у обучающихся системы профессионально-ориентированных знаний, необходимых для осуществления проектирования в профессиональной деятельности. Данный критерий раскрывает теоретико-аналитическую составляющую подготовки будущих филологов. Безусловно, для осуществления профессиональной деятельности в

филологической сфере и для разработки и реализации проектов филологической природы нужны базовые и специальные знания, которые нуждаются в постоянном обогащении, коррекции и совершенствовании.

В процессе осуществления проектирования будущими филологами когнитивно-интеллектуальная готовность позволяет активно использовать необходимые знания, апеллировать фактами и специальным, профессионально-ориентированным понятийным аппаратом.

Когнитивно-интеллектуальная составляющая формируется в процессе приобретения индивидуального опыта личности, выступая фундаментом развития профессиональной компетентности и связующим звеном мотивационного-аксиологического и процессуально-деятельностного компонентов, так как наличие знаний и интеллектуальных способностей, необходимых для осуществления различных видов филологической деятельности способствует активному и правильному восприятию информации, и позволяет в соответствии с поставленной целью решать профессиональные задачи [1, с. 118].

В связи с тем, что важнейшее значение для формирования профессиональной готовности будущих филологов к проектной деятельности имеет общий интеллект студентов, система сформированных профессионально-ориентированных знаний, а также наличие знаний о проектной деятельности в филологической плоскости, основными показателями когнитивно-интеллектуального критерия определены: владение необходимыми базовыми филологическими знаниями; владение специальными знаниями в области проектной деятельности.

Третьим определен критерий *процессуально-деятельностной готовности*, характеризующий наличие у студента умений и навыков осуществления проектной деятельности.

Наличие целого спектра регулятивных умений, профессиональных навыков, реального практического опыта является обязательным условием успешного овладения профессией филолога, которая характеризуется широким разнообразием реализуемых задач.

Важнейшим условием эффективной профессиональной деятельности, особенно в контексте разработки и реализации филологических проектов является наличие творческих способностей у будущих специалистов, которые могут быть реализованы в нестандартном решении профессиональных задач, в способности к проектному мышлению и различного рода инновациям.

Учитывая значимость сформированности комплекса профессиональных умений для осуществления эффективной профессиональной деятельности, а также наличия творческих способностей у будущих специалистов основными показателями процессуально-деятельностного критерия являются: умение реализовывать приобретенные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности; выраженность творческой направленности личности.

Последним определен критерий *рефлексивно-праксиологической готовности*, отражающий правильную оценку соответствия системы личностных качеств тем требованиям, которые предъявляются к личности филолога, необходимых для эффективного выполнения профессиональных функций; осознание ценностного содержания профессиональных действий; способность к профессиональному самосовершенствованию, самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию для эффективного осуществления проектной деятельности в процессе реализации профессиональных задач.

Позиционируя рефлексию как внутреннюю ориентированность будущего филолога на самоорганизацию, самоанализ и осмысление своих профессиональных действий, а праксеологию, как «направленность сознания обучающегося на качество, успешность, продуктивность и результативность в профессиональной деятельности» [3], показателями рефлексивно-праксиологического критерия нами определены: способность студента к

самообразованию и саморазвитию; самоанализ сформированности профессиональной готовности к проектной деятельности.

С целью установления оценки степени выраженности всех обозначенных выше критериев необходимо дать определение уровней профессиональной готовности будущих филологов к проектной деятельности. Нами были определены мобильный, продуктивный и репродуктивный уровни готовности.

Резюмируя вышесказанное, продолжим характеристику каждого уровня готовности будущих филологов к проектной деятельности.

Мобильный уровень предполагает высокую степень мотивации студентов к профессиональной деятельности, к разработке и реализации филологических проектов, которая выражается в четком осознании целей и задач профессиональной деятельности, необходимости подготовки студентов в процессе обучения к проектированию, стремлении добиваться успехов в профессии, высоком уровне познавательного интереса к проектной деятельности. Данный уровень характеризуется высокой степенью теоретической и практической подготовки обучающихся. Студенты, обладающие мобильным уровнем готовности, имеют сформированную систему не только профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность, но и теоретически и практически подготовлены к разработке и реализации образовательных, научных проектов, проектов, связанных с поддержкой речевой культуры населения, филологических проектов для рекламных и пиар-компаний. Кроме того, мобильный уровень готовности предполагает креативный подход к освоению профессионального обучения, наличие ярко выраженной творческой направленности будущих специалистов, адекватную высокую самооценку, необходимость развития в профессии, выраженным желанием и способностью к саморазвитию и самообразованию.

Продуктивный уровень характеризуется средней степенью мотивации студентов к профессиональной деятельности, к разработке и реализации филологических проектов, которая выражается в несистемном осознании целей и задач профессиональной деятельности, фрагментарном желании добиваться успехов в профессии, достаточном уровне познавательного интереса к проектной деятельности. Продуктивный уровень предполагает достаточную степень теоретической и практической подготовки обучающихся. Студенты, обладающие продуктивным уровнем готовности, владеют сформированной системой профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков, имеют представление о разработке и реализации образовательных, научных проектов, проектов, связанных с поддержкой речевой культуры населения, филологических проектов для рекламных и пиар-компаний. Кроме того, продуктивный уровень готовности предполагает наличие творческой направленности будущих филологов в достаточной степени, адекватную самооценку, необходимость развиваться и заниматься самообразованием.

Репродуктивный уровень характеризуется низкой степенью мотивации студентов к профессиональной деятельности, к разработке и реализации филологических проектов, в том числе, или ее полным отсутствием. Студент, обладающий репродуктивным уровнем готовности, не осознает цели и задачи профессиональной деятельности, не имеет желания добиваться успехов в профессии, имеет низкий уровень познавательного интереса к проектной деятельности. Репродуктивный уровень предполагает низкую степень теоретической и практической подготовки обучающихся. Студенты, обладающие репродуктивным уровнем готовности, имеют низкий уровень профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков, не имеют представления о разработке и реализации филологических проектов, не обладают творческой направленностью, не испытывают необходимости в развитии и самообразовании.

Таким образом, разработанные нами критерии, показатели и уровни профессиональной готовности будущих филологов к проектной деятельности являются

инструментарием для проведения и анализа результатов педагогического эксперимента, позволяющего определить эффективность разработанных нами педагогических условий формирования профессиональной готовности выпускников к проектной деятельности.

Литература

1. Баташева Т. С. Психологические условия и механизм развития когнитивно-коммуникативных способностей студентов-филологов : дисс. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Баташева Татьяна Сергеевна. – Нижний Новгород, 2006. – 242 с.
2. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кириллова // Вопросы психологии: научный журнал. – М., 2000. – №4. – С. 27–32.
3. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология : учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 251 с.
4. Крылова М. Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза / М. Н. Крылова // Перспективы науки и образования : Международный электронный научный журнал. – 2013. – № 3. – С. 86–95.

УДК 374.0-029:9

***Камынин Виталий Евгеньевич**
старший преподаватель кафедры
дополнительного образования детей и взрослых
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
kamynintomorrow@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В РОССИИ

Система дополнительного образования детей и взрослых имеет свои исторические истоки и этапное развитие. Накопленный уникальный опыт функционирования государственной системы дополнительного образования детей и взрослых в России рассматривается в трудах В. П. Голованова, А. В. Золотаревой, Л. Ю. Кругловой, Е. В. Смольникова, М. О. Чекова и др. Учеными выделяются несколько этапов развития дополнительного образования детей и взрослых.

Первый этап (с 1905 по 1917 гг.). Формы дополнительного образования детей и взрослых начали возникать в России еще в середине XVIII века (одним из первых был литературный кружок А.П. Сумарокова, 1756 г.). Однако организационное развитие дополнительного образования можно отнести к началу XX века. У истоков стояли С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, К.А. Фортунатов, П.Ф. Лесгафт, К.Н. Вентцель. Основная задача дополнительных учреждений того времени заключалась в развитии личности ребенка, формирование у него отзывчивости и ответственности. К функциям дополнительного образования до 1917 г. можно отнести образовательную и культурно-досуговую деятельность. Клубы, кружки по интересам и другие формы были замкнутыми учреждениями. Организационная структура учреждений была простой; деятельность в основном строилась на принципах детского самоуправления [6, с. 31].

Второй этап – становление (1918–1939 гг.). В послереволюционный период – С. Т. Шацкий открыл первую опытную станцию по народному образованию. В основу концепции С. Т. Шацкого легла идея «открытой» школы.

Включение в общую систему народного просвещения дополнительного образования произошло впервые в 20-30 годах [8, с. 220]. В 20-30-е гг. началось формирование государственной системы образовательных учреждений. С 30-х годов внешкольная работа стала рассматриваться как часть общего процесса коммунистического воспитания. Возникли новые внешкольные государственные детские учреждения и первые научно-методические центры [6, с. 36].

В 1923 г. Е.Н. Медынский опубликовал «Энциклопедию внешкольного образования». Спектр задач, к которым относятся: воспитание и развитие социальной активности детей и подростков, их образование, повышение общего культурного уровня. В 20-30-е годы к задачам добавляются: борьба за получение детьми знаний, ликвидация неграмотности; организация досуга через проведение массовой культурно-просветительной работы; оздоровление детей; включение детей в социалистическое строительство.

Основные функции: социально-педагогические (преодоление и профилактика безнадзорности); компенсирующие (занятия в этих учреждениях компенсировали отсутствие у детей школьного образования); инструктивно-методические, организационно-массовые.

Обновление содержания и форм воспитательной работы. К формам организации деятельности относились: клубы («Детский рабочий клуб имени Мировой революции»), отряды («Детский пролеткульт» в г. Туле), дома (дом художественного воспитания для пролетарских детей в Петрограде), станции (первая детская станция юных любителей природы в Москве), базы (Центральная база школьных экскурсий), театры («Детский пролетарский клуб-театр»), Дома пионеров.

Широкое распространение получили экскурсионно-туристская работа, художественное воспитание, театральное искусство [6, с. 32].

Появление в структуре внешкольных учреждений общественных советов: педагогических советов; советов по идейно-политическому воспитанию; по художественному оформлению учреждения; репертуарных советов; методических советов; советов кружковцев внешкольного учреждения; шефских советов; советов ветеранов пионерского движения и т. д. [1, с. 10].

Создание материальной базы учреждений (например, клуб «Детский уголок» в Москве имел весьма солидную материальную базу – 11 комнат для занятий и столовую, обслуживающих 500 детей).

Расширение аппарата и методов управления. Внешкольные учреждения принимались на бюджет органов народного образования, для них строились помещения, готовились профессиональные кадры. Таким образом, на рубеже 40-х годов в нашей стране сложилась определенная и достаточно широкая сеть учреждений дополнительного образования детей и взрослых. Основными функциями учреждений дополнительного образования детей и взрослых этого периода были: воспитательная функция, функция профессионального и гражданского самоопределения; коммуникативная функция; функция формирования духовного образа жизни; методическая и социальная функции.

Содержание работы определялось тремя основными видами деятельности:

1) инструктивно-методической, которая включала обучение учителей, классных руководителей, руководителей кружков школ и внешкольных учреждений, общественных организаторов работы с детьми и подростками по месту жительства; организацию для них практикумов, лекторий, семинаров, конференций, тематических чтений, а также изучение, анализ, обобщение и внедрение передового опыта комсомольской, пионерской и внешкольной работы; создание методических выставок; разработку рекомендаций по актуальным направлениям воспитательной работы с пионерами и школьниками;

2) организационно-массовой, направленной на совершенствование содержания, форм и методов культурно-массовой работы с детьми и подростками; на повышение

эффективности каждого мероприятия, проводимого во внешкольных учреждениях, школах, пионерских лагерях, по месту жительства учащихся, в районе, городе;

3) кружковой, которая должна была носить общественно полезный характер; каждый школьник мог заниматься только в одном кружке [1, с. 152].

Третий этап. Период 40–70-х гг. отмечается усилением ведомственного подхода в организации внешкольной образовательной, культурно-досуговой, оздоровительной работы с детским населением.

В указанный период получила свое развитие система деятельности пионерских лагерей и детских здравниц как оздоровительно-воспитательных внешкольных учреждений. Организационная структура внешкольных учреждений продолжала развиваться: цели и задачи деятельности определялись государством, в структуре появились методические центры, оформились три основных направления работы (инструктивно-методическое, культурно-массовое, кружковое), увеличилось количество кружков и секций, а также сотрудников и педагогов.

Четвертый этап – расцвет (1961–1986 гг.). В 70–80-е гг. создается широкая сеть специализированных внешкольных детских учреждений с учетом дифференциации интересов детей. Это – учреждения министерства речного и морского флота, технические кружки и клубы. Появляются детские театры, ансамбли, активизируется работа клубов по месту жительства и работа с детьми в разновозрастных отрядах. Особое развитие получают различные направления массовой работы: всесоюзные недели, ярмарки, смотры, конкурсы, праздники, акции. Во второй половине 80-х годов происходит освобождение внешкольной работы от жесткой регламентации.

Внешкольным учреждениям возвращаются их права: самостоятельной разработки программ своей деятельности, определения структуры, численности детских коллективов и педагогических штатов [2, с. 245]. К 70-м годам XX в. устоялись содержание и формы работы внешкольного учреждения, которое представляло собой своеобразную общность детей и взрослых, характеризующуюся целенаправленностью, разновозрастным составом участников, автономностью существования, цикличностью функционирования, разнообразием и свободой выбора деятельности, формальными и неформальными отношениями между детьми и взрослыми, возможностью ребенка не зависеть от стереотипа мнения привычного окружения и выступать в новой роли [6, с. 97].

Пятый этап – кризис, спад (1987–1992 гг.). Уже начиная с 1986 г. расходы на образование в государстве стали существенно уменьшаться, нехватка средств привела к резкому сокращению масштабов деятельности внешкольных учреждений и их количества. Острый кризис переживают детские организации. В 1991 г. после распада пионерской и комсомольской организаций возник вакуум, который постепенно заполняется за счет трансформации прежних внешкольных ассоциаций и движений и появления новых.

Шестой этап – стабилизация, выход из кризиса. В 1992 г. с выходом нового закона «Об образовании» внешкольным учреждениям вернули статус образовательных учреждений и назвали учреждениями дополнительного образования детей (УДОД). В 1995 г. вышло «Типовое положение об учреждении дополнительного образования» [7, с. 12]. Закон РФ «Об образовании» создал правовые предпосылки для перехода от унитарной, идеологизированной системы образования к системе вариативной, гуманистической, демократической.

С 1992 г. отмечаются стабилизация (частичное восстановление) численности учреждений дополнительного образования, активизация их деятельности, что свидетельствует о выходе системы из кризиса. В 90-х гг. XX в. сформировались главные отличия этих учреждений от школы: свобода выбора деятельности, педагога, обучающей программы; возможность менять виды деятельности, коллектив, педагога; главным организующим началом стал не урок, а творчество в различных его проявлениях; между

ребенком и педагогом сложились особые взаимоотношения сотрудничества и сотворчества; они позволяют ребенку найти свое место в жизни, получить допрофессиональную или начальную профессиональную подготовку [2, с. 157].

Исторический анализ становления дополнительного образования детей в России позволил выявить основные тенденции развития учреждений дополнительного образования детей в России. Первая тенденция связана с изменением целей функционирования УДОД в направлении повышения качества образования. Если раньше целью таких учреждений было привлечение как можно большего количества детей и создание условий для их развития, то сейчас УДОД реализуют комплекс образовательных и социально-педагогических целей. К образовательным задачам добавляются создание условий для личностного развития, укрепления здоровья и самореализации учащихся; формирование общей культуры учащихся; социально-экономическая поддержка детей, родителей и сотрудников, повышение профессионализма управленцев и педагогов. Наблюдается увеличение спроса социальных заказчиков (детей, родителей, общественных организаций, администрации города и области) на виды деятельности УДОД [6, с. 102].

В таких учреждениях появляются методические советы, центры профессиональной стажировки педагогов, исследовательские лаборатории, компьютерные банки информации по дополнительному образованию. Все это приводит к увеличению количества отделов и служб. Вторая тенденция развития УДОД – расширение содержания деятельности структурных подразделений в соответствии с обновляющимися государственными требованиями и социальным заказом на образование. УДОД предлагают разнообразные направления деятельности (спортивное, хореографическое, вокальное, художественное, туристическое, краеведческое, социально-педагогическое и т. д.); реализуют пять групп функций (образовательные, социально-педагогические, психологические, досуговые, методические), разрабатывают различные виды программ: типовые, адаптированные, модифицированные, авторские, программы для одаренных детей. Третья тенденция – расширение многообразия структурных подразделений и должностей, реализующих новое предназначение дополнительного образования детей. Увеличиваются перечень и разнообразие должностей в УДОД.

Так, в административном блоке управленческие функции сегодня выполняют директора учреждения и их заместители по разным направлениям деятельности, руководители структурных подразделений (заведующие отделами, отделениями, службами), главные бухгалтеры, художественные руководители объединений, режиссеры и др. Педагогические функции осуществляют педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы, педагоги-психологи, социальные педагоги. Учебно-вспомогательные функции реализуют бухгалтеры, библиотекари, техники, лаборанты. Бесперебойную работу УДОД обеспечивает обслуживающий персонал: костюмеры, вахтеры, кладовщики, рабочие по комплексному обслуживанию и ремонту зданий, водители, слесари-сантехники и др. В последнее время в структуре УДОД происходит расширение многообразия структурных элементов (студий, школ, клубов, мастерских, лабораторий и т.д.). Развитие структуры осуществляется также за счет создания органов государственно-общественного управления.

В структуре УДОД в последнее время идет создание проектных или матричных элементов – проектных, творческих, научно-исследовательских групп; советов (педагогический, художественный и т. д.), комиссий (аттестационная, балансовая и т.д.), интегрированных объединений и других временных или постоянных образований, в которых могут участвовать сотрудники разных подразделений организации (например, сквозные программы по различным направлениям деятельности УДОД) – усиление механизмов самоорганизации и саморазвития УДОД.

Характерным для УДОД является создание советов, комитетов, комиссий, объединений по разным видам деятельности: совет центра, педагогический совет,

аттестационная комиссия, балансовая комиссия, методические объединения, творческие лаборатории, участниками которых могут быть родители, дети, администрация, психологи, методисты, педагоги. Эти органы призваны сами решать отдельные вопросы управления процессами их развития. Улучшение результатов деятельности УДОД и их систематическое отслеживание произошло при переходе от внешнего результата деятельности УДОД (сохранность контингента, победы на выставках, смотрах, соревнованиях) к комплексному, который складывается из результатов реализации целей образовательных, социально-педагогических, обеспечивающих, управленческих функций. Стал отслеживаться результат на уровне ребенка, на уровне педагога и на уровне УДОД [4, с. 19].

Расширение внешних связей, появление в структуре элементов, обеспечивающих открытость УДОД все чаще устанавливают партнерские контакты с разными учреждениями образовательной сферы (школами, детскими садами, учреждениями дополнительного образования детей, с высшими учебными заведениями), с учреждениями социальной сферы (больницами, поликлиниками, домами-интернатами, отделами молодежной политики, комиссиями по делам несовершеннолетних, учреждениями культуры и спорта, спортивными федерациями, комитетами по охране окружающей среды и т.д.). УДОД стремятся структурировать среду своего обитания. В связи с этим в структурах появляются информационные службы, маркетинговые отделы или специалисты, наделенные функциями налаживания контактов с внешней средой и информационного обеспечения УДОД.

Таким образом, рассмотрев историю развития дополнительного образования, мы определили, что при переходе внешкольных учреждений в статус учреждений дополнительного образования произошли существенные изменения в целях, функциях, формах организации деятельности, результатах и подходах к их отслеживанию. Формируется система дополнительного образования детей и взрослых, которая должна стать неотъемлемой частью общей системы образования России.

Литература

1. Балясной Л.К. Внешкольные учреждения: пособие для работников внешкольных учреждений / Л.К. Балясной. – М. : Просвещение, 1978. – 256 с.
2. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности / А.В. Золотарева. – Ярославль : Академия развития, 2004. – 304 с.
3. Золотарева А.В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: монография / А.В. Золотарева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. – 290 с.
4. Золотарева А.В. Мониторинг результатов деятельности учреждения дополнительного образования детей: монография / А.В. Золотарева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 200 с.
5. Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования / Е.Н. Медынский. – 2-е изд., знач. перераб. и доп. – Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1925. – Т.1. –138 с.
6. Калинина М.И. Новые исследования по истории советской педагогики и школы: сборник научных трудов №155 / М.И. Калинина. – Ярославль, Ростовская типография им. М.И. Калинина, 1976. – 122 с.
7. Смольников Е.В. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей [Утверждено постановлениями Правительства РФ № 233 от 7.03.1995г. и № 212 от 22.02.1997 г.] / Е. В. Смольников // Вестник образования. – 1997. – №6. – С. 12–18.
8. Смольников Е.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Смольников Евгений Вильевич. – Ульяновск, 2006. – 229 с.

УДК 378.015.31 – 043.84

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

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Современный этап развития общества требует особого внимания к формированию профессионально-личностных качеств выпускников высших образовательных учреждений. Сегодня как никогда требуется создание условий для формирования социально активной и духовно-нравственной личности, способной к инновационному преобразованию окружающего мира. Становление такой личности возможно только при сохранении и возрождении духовно-исторических ценностей и традиций своего народа, приоритетном развитии культуры, науки и образования как необходимых источников прогресса. Эта чрезвычайно важная задача стоит перед учреждениями высшего образования наряду с подготовкой высококвалифицированных специалистов.

Серьезное беспокойство вызывает снижение интереса студенческой молодежи к произведениям искусства: художественной литературе, классической музыке, театру, живописи, неумение организовать активный и содержательный досуг. Это объясняется недостаточным вниманием к формированию духовно-эстетических потребностей молодежи, духовной ограниченностью и прагматической ориентацией личности. Будущее нашего народа будет зависеть от содержания тех ценностей, которые закладываются в души и сердца молодых людей, от того, в какой мере нравственность и культура станут основой их жизни.

Особо актуальными звучат сегодня слова президента Российской Федерации В.В. Путина, который заявил, что «культура отмены» в западном обществе по отношению к России превратилась в отмену культуры, когда в ряде западных государств пытаются отменить культуру тысячелетней страны [2]. Культура отмены П.И. Чайковского, Д.Д. Шостаковича, С.В. Рахманинова, запрет русских писателей, атака на русскую культуру в западных странах еще более осложняет процесс воспитания молодых людей, основанный на приоритете отечественных культурных ценностей.

Анализ научных источников свидетельствует, что в теории и практике высшего образования накоплен значительный опыт, который может стать основой решения актуальных проблем воспитания студенческой молодежи: исследуются возникающие трудности и стереотипы в подходах к воспитанию личности (Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов), раскрыты особенности формирования духовно-творческой личности в процессе социализации (А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, Д.И. Фельдштейн), рассмотрены вопросы становления и целостности университета как научного и культурного центра (В.П. Борисенков, Г.А. Бордовский, А.А. Греков, Н.Х. Розов, В.А. Садовничий, В.И. Сергеев). Несмотря на значимость этих научных разработок, ряд вопросов, касающихся решения современных проблем воспитания студенческой молодежи, остаются открытыми.

Целью статьи является анализ актуальных проблем воспитания студенческой молодежи, а также выявление некоторых путей их решения.

Образовательная деятельность учреждения высшего образования реализуется через обучение и воспитание, которые, находясь в тесной взаимосвязи, дополняют и обогащают

друг друга (В.В. Давыдов). Современное образование «не ограничено стенами образовательного учреждения, образовательные процессы происходят везде и всюду» (В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк) [1, с. 19]. Это привело ученых к справедливому умозаключению о том, что понимание образования «как процесса решения задач из учебников приводит к узким моделям» (И.Д. Фруммин) [3, с. 88].

Современное образование представляет собой целостный процесс воспроизводства знаний, адекватных жизни, органический комплекс социально-гуманитарных, исторических, естественно-научных, художественно-эстетических дисциплин, основу которых составляет поиск культурных смыслов и формирование духовно-нравственных ориентиров личности. Источником развития личности выступают глубокие знания, умения и навыки, сознательное отношение к своему делу, наблюдательность, исследовательская деятельность, способность к творчеству, культурные потребности.

История развития общества свидетельствует о том, что образование всегда играло важную роль в процессе созидания культуры, поскольку личность в процессе образования не только осваивает существующий культурный опыт, но и выступает в качестве порождающего его субъекта. Таким образом, в процессе инкультурации личности происходит отбор культурного содержания с учетом общественных, государственных, а также личностных интересов.

В связи с этим, одной из актуальных проблем современного образования является рассмотрение образовательного процесса с позиции его значимости в трансляции культурных ценностей. Это актуализирует вопрос об обновлении содержания образования, которое должно быть подчинено главной цели формирования у студентов гражданского самосознания, патриотизма, правовой грамотности, социальной активности, духовно-эстетической культуры личности, базирующейся на лучших образцах отечественной культуры. Одним из путей решения этой проблемы является моделирование содержания обучения и воспитания, разнообразие форм и методов учебно-воспитательной работы, при которых студент будет иметь возможность творчески реализовывать свои профессиональные знания, стремиться к профессиональному росту, развивать целостное гуманистическое мировоззрение, обогащать художественно-эстетический вкус, расширять эмоциональные контакты и опыт творческой деятельности. При этом важное значение имеет применение идей и средств народной воспитательной мудрости, учет индивидуальных психологических особенностей, использование потенциала искусства, что должно обеспечить формирование духовной культуры личности.

Создать надлежащие условия для развития и удовлетворения культурных потребностей студентов – важнейшая задача администрации образовательного учреждения высшего образования. В соответствии с Программой стратегического развития Луганского государственного педагогического университета на 2021–2026 годы, цель воспитательной деятельности состоит в создании условий для раскрытия творческих способностей и самореализации студенческой молодежи, формирования гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций. Это позволяет выделить основные направления воспитания студентов, а именно: профессиональное, патриотическое, правовое, экологическое воспитание; художественно-эстетическое становление личности, утверждение общечеловеческих духовно-нравственных ценностей, формирование трудовой активности и здорового образа жизни, развитие индивидуальных способностей студентов, обеспечение соответствующих условий для самореализации личности.

Опираясь на стратегические направления и целевые ориентиры воспитательной работы, Луганский государственный педагогический университет ставит следующие задачи воспитания студенческой молодежи:

- формирование умения овладевать достижениями современной отечественной и мировой культуры, искусства, науки, находить собственные оригинальные подходы, формы, методы и приемы организации учебно-воспитательного процесса;
- увеличение спектра социальных и воспитательных практик, направленных на развитие как профессиональных, так и общекультурных компетенций обучающихся;
- расширении социокультурного пространства, партнерства с организациями и учреждениями образования, науки, культуры, общественными объединениями;
- ориентация на развитие интеллектуальных способностей, развитие самостоятельности, инициативности, способности компетентно решать проблемы психологического, познавательного и практического характера в своей будущей профессиональной деятельности.

Среди форм и методов воспитания, направленных на общекультурное развитие личности и приобщение к отечественным культурным ценностям особое место занимает организация тематических кураторских часов, интерактивных «Часов духовности», выставок, экспозиций, работа студентов в городском архиве, краеведческом и историческом музеях, проведение тематических вечеров, организация театральной деятельности, встреч с писателями и поэтами, проведение литературных чтений, конкурсов студенческих газет, культурно-массовых походов в театр с обязательным обсуждением увиденного. Субъектами организации воспитательного процесса выступают клубы и кружки по интересам, коллективы художественной самодеятельности, студенческие спортивные объединения и т.д.

Одним из путей решения проблем воспитания студенческой молодежи является развитие студенческого самоуправления – деятельности, с помощью которой максимально проявляются и реализуются творческие способности студентов, формируются моральные качества, инициативность, повышается ответственность каждого за результаты своего труда. В целях обеспечения исполнения студентами обязанностей и защиты их прав, органы студенческого самоуправления в ЛГПУ функционируют на уровне академических групп, институтов/факультетов, общежитий, университета в целом. Отметим, что в современных условиях реализация молодежной политики невозможна без плодотворного сотрудничества органов студенческого самоуправления с общественными студенческими организациями и объединениями.

В процессе развития студенческого самоуправления решаются следующие задачи:

- выявление и развитие задатков, способностей, наклонностей, талантов каждой личности, формирование у нее умений и готовности к творческой деятельности;
- обеспечение приоритетности семейных ценностей, организация воспитательной работы в образовательных учреждениях на традициях, принципах, идеях взаимосвязи школы и семьи;
- внедрение методик и технологий, инновационных систем воспитания, создание условий для трансформации программ воспитания в программы самопознания, самовоспитания, самореализации личности.

Опыт реализации Программы стратегического развития Луганского государственного педагогического университета на 2021–2026 годы свидетельствует, что только совместными усилиями профессорско-преподавательского состава университета, наставников академических групп и органов студенческого самоуправления возможно достижение поставленных задач.

Приоритетным направлением в организации воспитательного процесса учреждения высшего образования должен стать индивидуальный подход к воспитанию личности студентов, стимулирование их внутренних волевых усилий к саморазвитию и самовоспитанию, духовному поиску, создание культурно-воспитывающей среды, широкое приобщение к достижениям духовной культуры общества.

Таким образом, воспитание гармонично развитого, социально активного гражданина в процессе приобщения к историко-культурным достояниям своего народа выступает актуальной проблемой современного образования.

Возможными путями решения этой проблемы является разработка нормативных и локальных актов, регулирующих процесс воспитания студенческой молодежи, создание в образовательном учреждении четкой, научно обоснованной системы воспитательной работы, укрепление связей с общественностью, вовлечение в воспитание студентов представителей научной, культурной и художественной элиты с целью создания условий для развития общей культуры студенчества, обогащения его художественно-эстетического опыта.

В заключении отметим, что организация воспитательного процесса в учреждении высшего образования предполагает обеспечение системного человековедческого и личностного подходов с учетом традиций региона, специфики образовательного учреждения, института/факультета, направлений подготовки. Достижение целей воспитания возможно только при условии комплексного подхода и привлечения к этой работе всего профессорско-преподавательского состава образовательной организации, администрации, органов студенческого самоуправления и общественных объединений студенческой молодежи.

Литература

1. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М. : Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.
2. Путин рассказал о культуре отмены, которая коснулась России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2022/03/25/915288-putin-rasskazal-kulture-otmeni>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 13.04.22.
3. Фрумин И. Д. Тайны школы. Заметки о контекстах: Моногр. / И. Д. Фрумин. – Красноярск: Красноярский гос. унт-т., 1999. – 256 с.

УДК 378. 091. 2 : 159. 923.2

Кривуля Инна Алексеевна
старший преподаватель кафедры
дополнительного образования детей и взрослых,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
river.k.i@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К САМОПОЗНАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

На протяжении десятилетий феномен самопознания активно изучался в качестве междисциплинарной проблемы различными отраслями социально-гуманитарной мысли. Актуальность разрешения проблемы развития готовности личности обучающегося к самопознанию обусловлена сегодня происходящими в обществе социально-экономическими преобразованиями и процессами модернизации образовательной системы в целом, а также определена социальным заказом общества, которое желает иметь высококвалифицированных специалистов и нацеливает вузы на подготовку конкурентоспособных на рынке труда выпускников.

Решение проблемы педагогического содействия развитию готовности обучающихся к самопознанию в образовательном процессе вуза требует построения модели комплекса

педагогических условий и ее эффективной реализации. В этой связи рассмотрим понятие «модель» и обобщим виды моделей, применяемые в педагогической науке.

В педагогике под моделью понимается теоретическая конструкция, отражающая существенные черты исследуемого объекта (процесса), позволяющее изучать, объяснять и проектировать педагогические процессы и системы.

В нашем исследовании при изучении педагогических условий формирования готовности обучающихся к самопознанию, когда необходимо раскрыть взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза, в результате которого происходит формирование комплексных личностно-профессиональных качеств обучающихся, спроектирована структурно-функциональная модель, позволяющая наиболее полно охарактеризовать проблему исследования.

В современной теории познания и исследовательской практике понятие «моделирование» является одной из ключевых категорий и представляет собой процесс построения, изучения и использования моделей.

Так, Ю.К. Бабанский указывает на то, что процесс моделирования педагогических условий позволяет систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, определяет пути их более целостного описания, показывает более полные связи между компонентами моделируемого явления, процесса.

По мнению В.И. Загвязинского, роль моделирования как педагогического условия состоит в том, чтобы в более простом объекте увидеть, выявить наиболее существенные факторы и закономерности развития и, вследствие этого, создать условия такого развития. В процессе моделирования модель вступает неким инструментом, с помощью которого можно увидеть скрытую внутреннюю структуру исследуемого объекта или описываемого процесса, систему влияющих на нее факторов, обеспечивающих развитие ресурсов и на основе полученных данных и выявленных тенденций развития, экстраполируя их на будущее и внося необходимые изменения (в структуру, в условия функционирования), мысленно прогнозировать и «проигрывать» возможности и последствия разных вариантов нововведений.

Моделирование как метод исследования представлен Е.Н. Землянской в виде последовательности следующих этапов: эвристического, когнитивного, прагматического и объяснительного [5, с. 40–41].

Мы можем говорить о моделировании как циклическом процессе, поскольку, как отмечают В. А. Герт и С. В. Королева, последовательность четырехэтапных циклов позволяет получать новые и уточнять имеющиеся знания об исследуемом объекте, тем самым совершенствуя исходную модель: недостатки или недочеты, обнаруженные после первого цикла моделирования, обусловленные малым знанием объекта или ошибками в построении модели, можно исправить в последующих циклах; «целостный образ модели создается постепенно: от этапа к этапу становится более полным, целостным и детализированным» [3, с. 41].

Педагогические модели в своем большинстве представляют совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, которые составляют определенную целостную систему. Именно выделение компонентов модели, по мнению И.В. Дементьевой, позволяет разбить ее на блоки (целевой, методологический, содержательный, организационно-технологический, диагностико-результативный и др.), раскрывающие организацию исследуемого процесса и отвечающие за постоянное взаимодействие между его элементами [4, с. 167].

В соответствии с государственной политикой в области образования и социальным заказом, в нашем исследовании была обозначена цель – развитие готовности обучающихся к самопознанию в образовательном процессе.

Следующим компонентом данной структурно-функциональной модели являются идеи педагогического содействия развитию готовности обучающихся к самопознанию в образовательном процессе на основе интегративно-развивающего, компетентностного и личностно деятельностного подходов, а также идеи развития готовности обучающихся к самопознанию в рефлексивно-образовательной среде.

Поскольку образовательный процесс всегда строится на взаимодействии (или совместном действии) обучающегося с преподавателем, то следует остановиться на понятии «педагогическое содействие», данном А.Я. Найном. Автор под педагогическим содействием понимает совокупность педагогических условий, целью которых является самореализация в выборе профессии. Определенная аналогия прослеживается в работе О.Л. Карповой, где педагогическое содействие определено как построение ценностно-смысловой системы личности и корректировка ее профессиональных перспектив. Л.А. Шипилина отмечает, что основой интегративно-развивающего подхода, является система следующих принципов: системность, целостность, интегративность и развитие.

Как отмечает О.Л. Карпова, интеграция в педагогике – это «процесс движения, развития и результат взаимодействия структурных элементов педагогической системы, который характеризуется качественно новым состоянием свойств элементов и целостности системы». Автор указывает на то, что интеграция в педагогике возможна как интеграция целей, содержания, форм, методов и результатов обучения. Интегративно-развивающий подход к созданию педагогических условий готовности обучающихся к самопознанию определен как развитие.

В педагогической науке под развитием понимают изменения во внутреннем мире, облике человека в результате внешних влияний и его собственной активности; деятельность по достижению такого результата; процесс и результат количественных и качественных изменений человека; объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических, физиологических, психических, социальных и духовных сил человека, при этом формами развития являются обучение и воспитание.

По мнению Г.А. Мусабековой, интегративно-развивающий подход должен отвечать следующим требованиям: учитывать интегральную сущность человеческой деятельности (то есть необходимо брать во внимание идеи природной, социальной и духовной целостности личности); увеличивать объем частоты, интенсивности взаимодействия между элементами образовательной системы; опираться в обучении на положительное эмоциональное состояние личности; создавать условия для самостоятельной познавательной деятельности субъектов образовательного процесса; обучать исследовательскому подходу в познании; стимулировать самостоятельность, активность в познавательной и творческой деятельности.

Анализируя опыт исследователей в области применения интегративно-развивающего подхода в обучении, следует отметить, что современная система образования должна способствовать обучению обучающихся процедурам понимания себя, своего профессионального смысла, успешной социализации, с целью обеспечения успеха и мобильности в трудовой деятельности.

Другой методологической составляющей структурно-функциональной модели является компетентностный подход к обучению. Под компетенцией понимается способность индивида к активному, ответственному жизненному действию, осуществляемому на основе ценностного самоопределения, способность активно взаимодействовать с миром и изменять его, а также способность и готовность к самопознанию, с целью «изменения себя» под запросы рынка. Отсюда следует, что готовность к самопознанию выступает как одна из ключевых, интегральных характеристик компетентности, которая должна быть развита у обучающегося в условиях образовательного процесса [1, с. 17].

Так как компетентностный подход в обучении обращает внимание на формирование и развитие у обучающихся конкретного набора компетенций, обеспечивающих будущему

выпускнику конкурентоспособность на рынке труда, рассмотрим потенциал данного подхода к исследуемой проблеме развития готовности к самопознанию у обучающихся вуза.

В основе компетентностного подхода и в целом, и в профессиональном образовании, как считает И.П. Мединцева, лежит культура самоопределения личности обучающегося, включающая способность и готовность к самореализации, самопознанию и саморазвитию.

Как отмечают В.Я. Назмутдинов и Г.Р. Юсупова, специфика компетентностного подхода к обучению сводится к следующему: усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а прослеживаются условия происхождения данного знания. В основе данного подхода, таким образом, лежит принцип взаимосвязи теории и практики. Преподаватель при этом выступает в роли наставника, сопровождающего. Стоит отметить, что понятие «компетенция» является процессуальным (деятельностным). Именно поэтому большинство исследователей сходятся во мнении, что для развития самопознания в рамках компетентностного подхода обучение должно строиться на основе деятельности обучающихся.

Данное положение также находит отражение в деятельностном подходе к обучению, при этом не стоит забывать об обращении в образовательном процессе к личности обучающегося и развитию его личностных характеристик, а это ни что иное, как личностно ориентированный подход к обучению.

При личностно ориентированном обучении обучающийся и его индивидуальные личностные характеристики, и способности признаются основным субъектом процесса обучения, и именно личность обучающегося и его неповторимая индивидуальность составляют особую ценность, от которой проектируется образовательный процесс. Как отмечает И.С. Якиманская, личность ученика, ее самобытность, самооценочность и субъектный опыт ставятся во главу угла в личностно ориентированной педагогике.

Концепцию «учения через деятельность» впервые предложил американский ученый Дж. Дьюи. Им были определены основные принципы деятельностного подхода в обучении: учет интересов учащихся; учение через обучение мысли и действию; познание и знание как следствие преодоления трудностей; свободная творческая работа и сотрудничество.

Отечественные авторы отмечают, что основополагающим понятием является деятельность, под которой в психолого-педагогической справочной литературе понимают активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

А.М. Новиков отмечает, что в структуре деятельности особое место занимает цель; в образовательном процессе для деятельности обучающегося цели задаются педагогом. При использовании деятельностного подхода в педагогике цель в процессе обучения определяет педагог, а средства и методы ее достижения определяет сам учащийся.

Таким образом, становится возможным развивать творческий потенциал обучающихся и методом проб и ошибок находить правильное решение в конкретной учебной ситуации. Тем самым, у обучающихся будет формироваться необходимость в анализе своих действий и их оценка. В результате мы сможем говорить о формировании таких навыков, как рефлексия, самоанализ, саморегуляция.

Рассмотрев деятельностный и личностно ориентированный подходы в обучении, следует заметить, что они в отдельности не в полной мере отвечают нашим требованиям в исследовательской работе. Поэтому в нашем исследовании целесообразнее будет использовать интеграцию этих двух подходов – личностно деятельностный подход.

Следует также отметить, что личностная составляющая в личностно деятельностном подходе означает, прежде всего, то, что обучение и развитие строятся с позиции прошлого опыта, личностных характеристик и особенностей субъекта во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса. Деятельностная составляющая этого подхода

означает, что преобразование внутреннего мира человека, его проявление, формирование и определение с точки зрения профессиональной позиции происходит в процессе деятельности. Следовательно, использование в образовательном процессе личностно-деятельностного подхода играет определяющую роль в развитии готовности обучающихся к самопознанию, а именно таких содержательных характеристик самопознания, как рефлексия, интроспекция, самоанализ, самоотношение и саморегуляция.

Как показывает исследование, помимо перечисленных выше подходов, используемых в образовательном процессе, большую роль в развитии готовности обучающихся к самопознанию играет создание рефлексивно-образовательной среды.

Под «образовательной средой» в педагогической науке И.А. Шумакова понимает совокупность условий, факторов, влияющих на формирование и функционирование человека в обществе, на предметную и человеческую обстановку личности, ее способностей, потребностей, интересов и сознания.

При этом К.Я. Вазина отмечает, что основной деятельностью в едином образовательном пространстве духовного саморазвития человека является рефлексивная, т.к. именно она и обеспечивает формирование сознания всех участников взаимодействия, объединенных этим пространством, – педагогов и обучающихся. В этой связи следует более подробно остановиться на рассмотрении дефиниции «рефлексивная образовательная среда».

И.А. Шумакова рефлексивно-образовательную среду рассматривает как совокупность внешних и внутренних педагогических условий, в которых осуществляется активное формирование культуры профессиональной деятельности, т.е. возникает возможность выбора личностью целей, содержания и методов самообразования и саморазвития, происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале.

По мнению М.Е. Белобородовой, рефлексивно-образовательная среда является составляющей образовательной среды, которая представляет собой систему внешних условий, характеризующих социально-психологическое и предметное окружение субъекта, обеспечивающих его результативную рефлексивную деятельность и становление такого качества личности, как направленность на готовность к рефлексивной деятельности, а также ее последующего развития. Также автор отмечает, что рефлексивная образовательная среда способствует развитию у обучающихся процессов самоконтроля и самооценки. Рефлексивная образовательная среда является пространством, в котором обучающиеся смогут осознать свою индивидуальность, анализируя предметную деятельность и полученные результаты [2, с. 397].

Следующий компонент структурно-функциональной модели представлен в виде содержательного блока. Он раскрывается через работу с предметным содержанием основополагающих содержательных характеристик самопознания, выявленных и обоснованных нами в ходе поисково-теоретического этапа исследования: рефлексии, самонаблюдения (интроспекция), самоанализа, самоотношения и саморегуляции, и включает комплекс педагогических условий.

Достаточно интересна трактовка понятия «педагогическое условие» Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой. Под педагогическим условием авторы понимают один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы, и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие [6, с. 13].

В своем исследовании мы опираемся на определение педагогических условий, представленное в работах А.Я. Найна: педагогические условия следует понимать, как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач.

Особое внимание следует обратить на понятие «комплекс педагогических условий». Так, в словаре С.И. Ожегова под комплексом понимается совокупность или сочетание чего-либо. В «Философском энциклопедическом словаре» комплекс (от лат. *complexion* – связывание, соединение) представлен как нерасчлененное целое.

По мнению Н.М. Яковлевой важность комплексного рассмотрения педагогических условий, отмечает, что функционирование и совершенствование педагогического процесса достигается не за счет одного условия, а их взаимосвязанного комплекса. Осознание и педагогом, и обучающимся смысловой сущности данного педагогического условия выступает ключевым фактором для эффективной реализации педагогического содействия развитию готовности обучающихся к самопознанию.

Социально-экономические реалии сегодня таковы, что тенденции развития образования нацеливают высшую школу на подготовку специалистов, способных не только транслировать полученные знания, умения и навыки (действующих на уровне решения поставленных задач), но конкурентоспособных на рынке труда – готовых к постоянному развитию, самообучению, способных к рефлексивной деятельности посредством самонаблюдения и самоанализа. В связи, с чем возникает необходимость в создании располагающей к этому образовательной среды, направленной на активизацию внутреннего потенциала обучающихся посредством развития содержательных характеристик самопознания обучающегося: рефлексии, самонаблюдения, самоанализа, самоотношения и саморегуляции. Тем самым будет сформировано пространство для профессионального самоопределения обучающихся в будущем.

В ходе анализа психолого-педагогических источников по проблеме оценки уровня самопознания обучающихся нами были выделены познавательно-мотивационный, эмоционально-ценностный, интегративно-деятельностный и рефлексивно-оценочный критерии оценки уровня готовности обучающихся к самопознанию.

Познавательно-мотивационный критерий предполагает наличие у обучающихся положительной мотивации к осуществлению деятельности по познанию себя и познавательной активности (то есть наличие устойчивой потребности в осуществлении этой деятельности и непосредственная деятельность обучающихся в этом направлении).

Как отмечает Т.А. Маслоу, эмоционально-ценностный компонент высшего образования направлен на приобщение обучающихся к общественным и профессиональным ценностям и развитие эмоционально-волевой сферы, которая определяет их профессиональную деятельность.

В этой связи эмоционально-ценностный критерий оценки уровня готовности к самопознанию позволит определить отношение обучающегося к профессиональным ценностям с позиции самопознания; личную и профессиональную значимость для обучающегося непосредственного результата от этой деятельности; желание повысить свой уровень самопознания и, как следствие, включение интегративно-деятельностного критерия.

Рефлексивно-оценочный критерий охарактеризован следующими показателями: умение обобщать и анализировать собственную деятельность и данные, полученные в ходе самонаблюдения, умение объективно оценивать индивидуальные личностно-профессиональные характеристики, уровень саморазвития и осуществление саморегуляции.

Заключительным содержательным компонентом нашей структурно-функциональной модели является результативный блок.

В качестве основных составляющих современных педагогических условий развития готовности обучающихся к самопознанию в образовательном процессе были выделены самонаблюдение, самоанализ, рефлексия, самоотношение и саморегуляция обучающихся.

Литература

1. Баранова В.В. Компетентный подход как методологическая основа развития готовности студентов вуза к самопознанию / В.В. Баранова // Проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров: опыт и перспективы: Сб. научных трудов молодых ученых. Вып. 16 / Под ред. Е.Б. Малетиной. – Челябинск, 2019. – С. 15–19.
2. Белобородова М.Е. Рефлексивная образовательная среда и ее компоненты / М.Е. Белобородова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Тольятти, 2013. – № 2 (24). – С. 396–398.
3. Герт В.А. Моделирование образовательного пространства образовательного учреждения / В.А. Герт, С.В. Королева // Педагогическое образование в России. – М., 2013. – № 2. – С. 139–145.
4. Дементьева И.В. Возможности и перспективы педагогического моделирования как одного из направлений современного педагогического поиска / И.В. Дементьева // Вестник Челябинской государственной академии культур и искусств. – Челябинск, 2013. – № 4 (36). – С. 165–169.
5. Землянская Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования / Е.Н. Землянская // Преподаватель XXI век : научный журнал. – М., 2013. – № 3. – Ч. 1. – С. 35–43.
6. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education : научный журнал. – Шадринск : Шадринский государственный педагогический университет, 2012. – № 1. – С. 8–14.

УДК 378.225

Тушевская Элла Сергеевна
*концертмейстер кафедры культурологии и музыкознания
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
tyshevskay@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

В настоящее время средства массовой коммуникации и IT-технологий влияют на все стороны жизни современного общества. Процесс создания единого информационного пространства мира представлен развитием международных отношений, расширением межкультурных контактов. Кроме того, происходит обмен опытом в профессиональной сфере, преобладает общение через Интернет, активно применяется дистанционное обучение, появляется возможность повышать квалификацию за рубежом, активно участвовать в международных форумах и конференциях и т.д. Происходящие изменения предъявляют серьезные требования к уровню компетентности педагогов, что, в свою очередь, способствует формированию медиакомпетентности специалиста.

Проблемы медиаобразования привлекают внимание многих учёных, в частности, исследуют теоретико-методологические способы медиаобразования К. Безелет, Д. Букингом, Л. Мастерман, К. Лайнер, Дж. Поттер и др.; основы медиадидактики – А.В. Онкович, Л.С. Зазнобина); развитие критического мышления в процессе медиаобразования представлено в работах О.В. Мирюкиной, И.В. Челышевой, О.В. Фёдорова и др.

Формирование профессиональной компетентности будущих маркетологов активно исследуют И.В. Ромащенко, М.В. Вачевский и др.

Формирование медиакомпетентности как одной из ключевых компетентностей конкурентно способного специалиста, платформы новообразования, способа самовыражения, реализация творческого потенциала и определённого уровня медиакомпетентности является актуальным в мире внедрения компетентностного и личностно-ориентированного подходов; происходит усиление роли СМИ на образование, развитие и профессиональное становление специалиста.

Выдающийся медиа педагог, профессор Г.В. Онкович подчеркивает актуальность использования возможностей профессионально-ориентированного медиаобразования в формировании профессионально значимых качеств будущего специалиста и отмечает, что «деятельность каждого специалиста должна начинаться с формирования собственной медиакомпетентности и находиться всё время в поиске форм и текстов обогащение медиакультуры как личностной, так и общественной [4, с.152].

Российский учёный-педагог, специалист по медиаобразованию личности А.В. Федоров определяет медиакомпетентность личности как совокупность мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный, оценочный, практико-операциональный, деятельностный, креативный), которая способствует выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в разных видах, формах и жанрах, понимания сложных процессов функционирования медиа в социуме [7, с. 40].

Исследователь Т.И. Мясникова в своей диссертации дает дефиницию медиакомпетентности студента университета как «результат личностно-субъектных обретений студента в процессе формального и неформального обучения, характеризующий индивидуальную готовность личности к обращению с медиа» [3, с. 9].

Медиакомпетентность педагога, по мнению Ю.С. Тюнникова, И.С. Казакова, М.А. Мазниченко, А.М. Мамадалиева интегрирует три основные функции педагога в медиасфере: распознавание, анализ и критическую оценку медиатекстов; создание и использование медиатекстов для решения педагогических задач; формирование у обучающихся способности критически оценивать, использовать и создавать медиатексты [6, с. 32].

М.В. Плеханова выделяет следующие компоненты ИКТ компетентности будущих учителей: мотивационно-ценностный (положительное отношение к информатизации); когнитивный (наличие знаний); деятельностный (применение ИКТ в профессиональной деятельности); коммуникативный (взаимодействие всех участников образовательного процесса); рефлексивно-оценочный (умение и готовность ставить цели, контролировать результат своей деятельности) [5, с. 47].

О.И. Коночкина в своем исследовании изучает проблему профессиональной компетентности будущих учителей художественно-эстетических дисциплин. Проанализировав разные научные подходы к определению сущности этого понятия, автор рассматривает его как интегративное свойство личности, отражающееся в совокупности профессиональных знаний и умений в художественно-эстетической области; наличия внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности; личностного опыта выполнения профессиональных действий в муз-образовательной медиасфере, или образовательной медиасреде; наличия профессиональных и личностных ценностей, а также в способности к саморазвитию [1, с. 67].

Под медиадеятельностью ученые (М.Е. Аникина, А.В. Вырковский, К. Йенсен, Г.М. Маклюэн и др.) понимают совокупность осознанных действий, направленных на восприятие, анализ, оценку, использование, создание, распространение медиатекстов в процессе актуализации и развития личности специалиста.

Таким образом, анализ различных исследований проблемы медиакомпетентности позволяет систематизировать определения этого понятия как:

– совокупность знаний, умений, личных качеств (О.В. Федоров, У. Шлудерман, Н.И. Чеботарева);

– способность осуществлять практическую, познавательную деятельность, способность к взаимодействию (Р. Кьюби, П. Винтерхофф-Шпурк, К. Лайнер, И.В. Григорьева, В.Ф. Иванов, О.В. Волощенко и др.);

– один из видов профессиональной компетентности (Т.М. Гончарова, В.В. Гура, С.П. Вахрамеев, С.П. Шумаева, А.В. Шариков и др.);

– результат медиаобразования и личностно-субъективных предпочтений, владений (А.А. Сулим, Т.М. Слабошевская, Т.А. Ольховая и др.);

– готовность (А.В. Янкович и др.).

Таким образом, медиакомпетентность специалиста как интегративное качество личности обеспечивается совокупностью знаний, умений, навыков, направленных на восприятие, анализ, оценку, использование, создание, распространение медиатекстов в процессе актуализации и развития личности.

Литература

1. Коночкина О. И. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей художественно-эстетических дисциплин в процессе самостоятельной работы : дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Коночкина Оксана Ивановна. – Луганск, 2014. – 343 с.

2. Масол Л. М. Телебачення в естетичному вихованні сучасних школярів / Л. М. Масол // Шлях освіти. – 2003. – №4. – С. 28–33.

3. Мясникова Т.И. Развитие медиакомпетентности студентов университета : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Мясникова Татьяна Ивановна. – Оренбург, 2011. – 23 с.

4. Онкович А. В. Медиадидактика высшей школы: профессионально-ориентированное медиаобразование / А.В. Онкович // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2013. – №22 (313). – С. 86–91.

5. Плеханова М. В. Формирование общепедагогической ИКТ-компетентности будущего учителя на основе системно-деятельностного подхода : дис. ...канд. пед. наук 13.00.08 / Плеханова Мария Валерьевна. – М. , 2021. – 310 с.

6. Казаков И. С. Инварианты информационной компетентности будущего педагога как основа профессионального самопроектирования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Казаков Игорь Сергеевич. – Сочи, 2015. – 421 с.

7. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М. : Изд-во МОО ВПП «Информация для всех», 2007. – 616 с.

УДК 796.011.3

Хубежова Инга Зауровна
старший преподаватель кафедры физической культуры
Юго-Осетинский государственный университет им. А. А. Тибилова
г. Цхинвал, Республика Южная Осетия – Государство Алания
ingahubezova998@gmail.com

**ПРОЦЕСС ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ РЕКРЕАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТУРИЗМЕ**

В первую очередь необходимо отметить, что исследование внедрения в учебный процесс разработанных и обоснованных педагогических условий формирования профессиональной готовности будущих специалистов по физической культуре к осуществлению рекреационной деятельности в туризме выполнялось системно и комплексно. В данной статье представлены и раскрыты три педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов по физической культуре к осуществлению рекреационной деятельности в туризме, к которым отнесены: 1) наполнение содержания учебных дисциплин тематикой, направленной на формирование у будущих специалистов физической культуры знаний, умений и навыков, которые позволят осуществлять рекреационную деятельность в туризме; 2) разработка факультативного курса «Основы организации рекреационной деятельности в туризме»; 3) организация внеаудиторной работы с обучающимися, направленной на подготовку студентов к осуществлению рекреационной деятельности в туризме.

Раскрывая первое выше представленное педагогическое условие, был произведен процесс анализа учебных планов направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура» Луганского государственного университета, Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилова, где было установлено, что изучаемые дисциплины условно можно разделить на три категории.

Первая категория – это предметы, в процессе изучения которых осуществляется формирование профессиональной готовности будущих специалистов к рекреационной деятельности в туризме в настоящее время.

Вторая – это дисциплины, которые обладают большим потенциалом в контексте формирования указанной готовности при условии обогащения их темами, ориентированными на ее формирование.

И третья – курсы, потенциал которых может и должен быть учтен в процессе формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. Главное условие формирования физической культуры у студентов должно быть связано с накоплением количества знаний о специфике биологических особенностей человека [1].

Раскрывая второе педагогическое условие формирования профессиональной готовности будущих специалистов, было установлено, что подготовка будущих специалистов по физической культуре к рекреационной деятельности в туризме имеет необходимость разработки и внедрения в учебный процесс отдельного специально-ориентированного факультативного курса. Учитывая данную необходимость, для студентов четвертого курса, направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура» Луганского государственного педагогического университета, Юго-Осетинского государственного университета имени А. А. Тибилова была определена факультативная дисциплина «Основы организации рекреационной деятельности в туризме». Данный факультатив направлен на формирование мотивационно-ценностного, инициативно-деятельностного, когнитивного, рефлексивно-аналитического компонентов готовности будущих специалистов по физической культуре к рекреационной деятельности в туризме, овладению системой знаний, умений и навыков, которые могут обеспечить указанную готовность.

Ниже представлены три основные составляющие: мотивационная, теоретическая, практическая – которые составляют материал данного факультатива. Мотивационная часть предполагает актуализацию значения рекреационной деятельности в социуме. Деятельность будущих специалистов по физической культуре, и педагога в частности, в рамках этой составляющей направлена на формирование глубокого понимания актуальности осуществляемой профессиональной деятельности, мотивационно-ценностного и рефлексивно-аналитического компонентов готовности; усиление познавательного интереса у будущих специалистов по физической культуре к рекреационной деятельности в туризме, профессиональному росту, способности к самосовершенствованию.

Физическая культура является частью общей культуры человека и общества [2]. Теоретическая составляющая ориентирована на получение знаний о возможностях осуществления будущими специалистами по физической культуре рекреационной деятельности в туризме; предпосылках ее возникновения; видов рекреационной деятельности в туризме, принципов классификации туризма, его целевых функций, морально-этических аспектов организации рекреационной деятельности в туризме; изучение понятийного аппарата исследуемой проблематики; организационных, методических принципов и технологий организации изучаемой деятельности и проведения рекреационных занятий. Реализация теоретического блока направлена на формирование мотивационно-ценностного и когнитивного компонента готовности будущих специалистов по физической культуре к рекреационной деятельности в туризме. Данная часть исследования осуществлялась преимущественно в рамках лекционных занятий.

Практическая составляющая раскрывается в процессе формирования умений и навыков (идеологических, гностических, методических, проектировочно-конструктивных), которые обеспечивают возможность осуществления рекреационной деятельности в туризме. Реализуя практическую составляющую, внимание уделяется развитию умения будущих специалистов заинтересовать своей профессиональной деятельностью и её результатами. Студенты, которые акцентированы при обучении в вузе больше всего на практические задания, и которые достигают высокого уровня в выполнении всех контрольных физических упражнений, значительно дольше поддерживают профессиональное долголетие [3].

Реализация третьего педагогического условия (организация внеаудиторной работы) направлена на формирование мотивационно-ценностного, инициативно-деятельностного, когнитивного, рефлексивно-аналитического компонентов готовности будущих специалистов по физической культуре к рекреационной деятельности в туризме.

В процессе организации конструирования учебных задач в рамках внеаудиторной работы составлялись различные по сложности практические задания, к примеру: задания с лишней информацией, которые требовали от студентов умения выделять только функциональный материал, убирать «воду» и оставлять только главное и необходимое; задания с неполными условиями, выполнение которых требовало самостоятельного поиска информации в специальной литературе, сети Интернет, анкетировании и т.д.; задания с несколькими вариантами решения. Также в рамках внеаудиторной работы выполнялось аннотирование статей, посвященных физической культуре и спорту, рекреационной деятельности, различным видам туризма; работа с учебными кейсами; проектные задания и прочее.

В качестве инструментов оценивания внеаудиторной работы и учета учебных достижений использовалось три типа портфолио. *Первый тип* – портфолио успехов, в нем были представлены учебные продукты, которые, по мнению студентов, являются наиболее удачными (разработки проектов, рекреационных занятий, доклады, экскурсий, аннотации, презентации и проч.). *Второй тип* – портфолио самоотчет, который содержит выполненные работы студентов (тесты, эссе, самостоятельные работы, списки литературы, и проч.). *Третий тип* – портфолио оценки своих успехов и возможностей, представление итогов выполненных заданий с собственными пояснениями и комментариями преподавателя. Для преподавателей, контролирующих внеаудиторную работу студентов, был разработан журнал, в котором они фиксировали дату занятия, тему, количество часов, выделенное на изучение темы, формы и методы контроля внеаудиторной работы.

Разработанный механизм внедрения предложенных педагогических условий формирования готовности будущих специалистов по физической культуре к рекреационной деятельности в туризме был представлен логично, системно и целостно. Выполнение данных

условий должно способствовать увеличению качества образовательных услуг и достижению стратегических целей социального развития государства.

Литература

1. Лотарев А. Н. Роль физической культуры в профессиональной подготовке студентов / А.Н. Лотарев // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2017. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-fizicheskoy-kultury-v-professionalnoy-podgotovke-studentov> (дата обращения 24.04.2022).

2. Агеевец А.В., Ефимов-Комаров В.Ю., Ефимова-Комарова Л.Б., Куликов М.Л., Пучкова М.В. Физическая культура в вузе. Что это? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-kultura-v-vuze-chto-eto> (дата обращения 24.04.2022).

3. Конькова Р.В. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих специалистов физической культуры и спорта / Р.В. Конькова, С.Ю. Иванова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №4 (12). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti-u-buduschih-spetsialistov-fizicheskoy-kultury-i-sporta> (дата обращения 24.04.2022).

УДК 378

Цховребова Лана Зауровна
заведующая кафедрой иностранных языков
Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилова
Цхинвал, Республика Южная Осетия – Государство Алания
lanatskh@yandex.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТНОМ ОБУЧЕНИИ

Расширение международного сотрудничества и стремление Республики Южная Осетия (РЮО) войти в единое мировое образовательное пространство повлекли за собой существенные изменения в сфере образования и науки. Современные образовательные стандарты РЮО диктуют необходимость внесения кардинальных изменений в процесс подготовки студентов и внедрения инновационных технологий и активных методов обучения, способствующих формированию высококвалифицированных филологов. В связи с изменениями в системе образования большое значение в педагогической теории и практике уделяется контекстному обучению и такому его активному методу как кейс-технология, которые все интенсивнее используются во всех типах учебных заведений нашей республики. В условиях жесткой конкуренции на рынке труда возникает необходимость подготовки специалистов, способных к постоянному самообразованию в своей области, владеющих знаниями, умениями и навыками, необходимыми для результативного выполнения стоящих перед ними задач.

Цель данной статьи заключается в выявлении эффективности использования метода кейсов в контекстном обучении при подготовке будущих филологов.

Контекстный подход в обучении является, на наш взгляд, эффективным и результативным методом формирования профессиональной компетентности будущих филологов. Он способствует повышению качества осваиваемых студентами знаний, навыков и умений и трансформирует учебно-познавательную форму их деятельности в профессиональную. «Активное обучение контекстного типа предполагает пересмотр

традиционного содержания предмета, его структуры и способов предъявления студентам. Центр тяжести переносится на более широкую практическую подготовку, на решение проблемных и ситуационных задач, выполнение практических заданий [3, с. 9] Задача контекстного обучения состоит в разрешении противоречия между традиционными и инновационными формами обучения, так как в его функции входит создание условий для формирования как познавательной, так и профессиональной мотивации. Контекстное обучение стимулирует студентов к активному развитию профессионально-ориентированной компетенции и к проявлению личной инициативы.

Одной из наиболее популярных интерактивных форм контекстного обучения является кейс-стади. Кейс-стади – это технология, основанная на реальных профессионально значимых ситуациях, созданных на аутентичном материале, мотивирующих студентов на выявления существующих проблем и поиск вариантов их решений.

Понятие ситуации и понятие контекста связаны, так как именно контекст обуславливает для человека значение и смысл компонентов ситуации, понимание ее как целого и актуализирует установку как готовность к определенной активности [2, с. 87]

Технология кейсов была разработана и использована в школе бизнеса Гарвардского университета еще в XIX в. Появление этой технологии было вызвано необходимостью в эффективной системе не только теоретической, но и практической подготовки студентов. Студентам была описана ситуация, с которой сталкивалась действительно существующая компания в своей деятельности. Им необходимо было изучить проблему и в ходе коллективного обсуждения самостоятельно выработать правильное решение проблемы. Именно это положило начало использованию метода кейсов в обучении. Существуют две школы кейс-стади: Гарвардская и Манчестерская. Американская школа кейс-стади нацелена на развитие навыка поиска единственно правильного решения, в то время как задача европейской школы – найти несколько вариантов решения проблемы [4, с. 131]

Кейс-технология занимает особое место в современном образовании и имеет большие перспективы в профессиональной подготовке будущих филологов. Объясняется это тем, что данная технология имеет интерактивный характер и мотивирует студентов, как на индивидуальную, так и групповую самостоятельную деятельность. Кейс-стади в образовании представляет собой комплекс учебных ситуаций, разработанных на основе аутентичного материала специально для их использования на занятиях с целью повышения эффективности обучения. Как правило, проблема, содержащаяся в кейсе, не имеет однозначного решения. Студентам необходимо ее исследовать, изучить и разработать варианты ее решения, аргументировать наиболее целесообразный выбор из ряда альтернатив и проработать комплекс действий для осуществления выбранного варианта [1, с. 58]. Потенциальные возможности кейс-технологий выше, чем у традиционных технологий обучения. Это связано с тем, что исследуемая технология ориентирована на развитие практических навыков, которые так необходимы студентам в их будущей профессиональной деятельности.

Технология кейсов очень активно используется в обучении иностранным языкам в связи с тем, что ее включение в процесс обучения студентов переводческой деятельности и полученные результаты являются доказательством ее востребованности и эффективности. «В обучении иностранному языку в вузе кейс-метод служит для создания языковой среды и условий формирования потребности в использовании иностранного языка как средства межкультурного взаимодействия, интеграции знаний студентов из разных областей вокруг решения одной проблемы, а также развития иноязычной коммуникативной компетенции в рамках активной совместной исследовательской и творческой деятельности» [1, с. 60].

В работе с кейсом можно выделить три основных этапа: подготовительный этап, основной этап и заключительный этап. Подготовительный этап включает в себя разработку кейса преподавателем, основанную на аутентичном материале и реальных фактах; составление заданий, выполнение которых необходимо для решения кейса. В основной этап

входят ознакомление студентов с кейсом; анализ информации, содержащейся в нем; обсуждение плана работы над кейсом; самостоятельный поиск дополнительной информации, необходимой для решения проблемы; выявление преимуществ и недостатков, разработанных студентами вариантов выхода из ситуации в процессе дискуссии. В ходе заключительного этапа проводится завершающее обсуждение основных наиболее приемлемых вариантов решения проблемы; представляются доклад и презентация, подводящие итоги проделанной работы.

Можно выделить следующие виды кейсов: практические, обучающие, научно-исследовательские. Практические кейсы детально отражают практическую модель жизненной ситуации и сводятся к тренингу студентов, закреплению знаний, навыков и умений поведения в подобной ситуации. В обучающих кейсах основное внимание уделяется учебным и воспитательным задачам. Научно-исследовательский кейс ориентирован на осуществление исследовательской деятельности. Он обучает студентов навыкам научного исследования основанного на методе моделирования, тем самым вовлекая их в исследовательскую работу.

Применение кейс-технологии требует от преподавателя тщательной подготовки. Кейс необходимо разработать так, чтобы каждый студент мог принять участие в дискуссии. Обсуждение кейса должно развивать умение эффективно взаимодействовать с информацией, что включает в себя такие навыки как анализ, синтез, определение причинно-следственных связей, выделение ключевых моментов.

Кейс может быть представлен как в печатном варианте в виде текста, так и на электронных носителях в форме презентации, аудио или видео сообщения. Средства массовой информации, публицистическая, научная и художественная литература являются прекрасным источником материала для составления кейсов преподавателем. Огромные возможности в этом плане могут представлять интернет ресурсы, которые отличаются существенной оперативностью и масштабностью.

Ситуации в кейс-стади основаны на конкретном опыте практической деятельности, касающейся будущей профессиональной сферы студентов. Для успешного использования метода кейсов обучение целесообразно проводить в группах по 4-5 человек. Достичь цели и решить кейс они могут лишь в результате активной самостоятельной работы, извлечения информации, которая находится в кейсе, тщательного его изучения и анализа. Анализ кейса проводится каждым студентом самостоятельно, но на следующем этапе обучающиеся обмениваются мнениями, идеями, разрабатывают алгоритмом решения проблемы. Они пытаются убедительно аргументировать правильность выбора одного из ряда решений поставленной проблемы. Преподаватель, используя данный метод, организует коллективную работу студентов в ситуациях профессиональной деятельности, вырабатывает у них навыки и умения проводить детальный анализ проблемы, обучает их путем решения поставленной перед ними задачи.

Основное место в кейс-методе занимает дискуссия, которая является одной из важнейших форм коммуникации, с помощью которой решаются спорные проблемы и приходят к единому мнению. Каждому участнику исследуемого процесса деятельности предоставляется возможность раскрыть свой потенциал и принять активное участие в дискуссии по выработке единой стратегии и подхода к принятию коллективного решения проблемы. Внедрение кейс-метода способствует повышению мотивации обучаемых в их творческой деятельности, стимулирует их стремление добывать знания самостоятельно, учит искать, обрабатывать и анализировать полученную информацию. Именно благодаря кейс-технологии, студенты учатся аргументировать свою точку зрения на проблему и выстраивать логические схемы вариантов решения проблемы.

Использование кейс-технологии в процессе профессиональной подготовки будущих филологов является залогом активизации учебно-познавательной деятельности студентов,

расширения их когнитивной базы, развития коммуникативных, исследовательских и профессиональных знаний, умений и навыков. Кроме того, применение данной технологии обеспечивает творческий и активный характер всего образовательного процесса и способствует формированию навыков коллективной и самостоятельной работы.

Кейс-технология вырабатывает у студентов навык ориентироваться в разных ситуациях, возникающих в процессе деятельности, развивает умения выбора эффективных способов решения возникающих проблем, формирует профессиональные компетенции будущих филологов. Применение кейс-технологии гарантирует качественное повышение эффективности подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

В результате нашего исследования мы пришли к следующему выводу: использование кейс-стади в технологии контекстного обучения развивает у студентов профессионально-ориентированную компетенцию и формирует четкую мотивацию к выполнению поставленных задач, а также является эффективным способом реализации профессионального развития будущего филолога.

Литература

1. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов / Т.Ю. Айкина // Вестник ТГПУ. – Томск, 2013 – №1(129). – С.58–60.
2. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.
3. Жукова И.А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 08 / Жукова Ирина Александровна; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. – М. , 2011. – 20 с.
4. Сидельник Э.А. Особенности использования метода “case study” в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Э.А. Сидельник // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – Таганрог, 2011. – Вып. 10. – Т. 123. – С.129–136.

**СЕКЦИЯ 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.01

Александров Евгений Павлович
доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой педагогики, психологии и философии
ФГБОУ ВО РФ «Краснодарский государственный институт культуры»
г. Краснодар, РФ
ealeksandrov@yandex.ru

**МЕДИАТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

Современные дети и подростки интегрированы в медиасреду. Под медиа понимается совокупность средств коммуникации, в которых способы передачи информации так или иначе опосредуются электронными устройствами, а также среда, в которой эта информация передается, хранится, принимается, трансформируется и т.д. [4]. В медиасреде обращаются медиатексты. Этот термин структурируется из двух элементов: а) медиа (от лат. *media* и *medium* – средство, способ, посредник) и б) текст (от лат. *textus* – ткань, сплетение, сочетание). Текст – это в самом общем плане любая зафиксированная с помощью каких-либо материальных носителей мысль, выраженная через определенную последовательность знаков или символов [6; 7].

И. В. Рогозина под медиатекстом справедливо понимает особого вида дискурс, несущий информацию определенной социальной значимости и способный порождать в сознании воспринимающего его субъекта определенную модификацию картины мира [5]. В научной и методической литературе в качестве синонимического понятия используется термин «контент». В дальнейшем под термином «медиатекст» мы будем, прежде всего, иметь в виду аудиовизуальные художественные или документальные произведения (фильмы, телепередачи, ролики, размещенные в видеохостингах и т.п.) и/или их фрагменты, а также постановочные фотографии (т.е., предварительно задуманные и зафиксированные техническими средствами статические сцены, в основании которых лежат определенные социальные или личностные смыслы).

Медиатексты оперируют знаковыми системами и обладают рядом характерных признаков:

– поликодовостью, то есть способностью органично объединять в себе различные сенсорные модальности (чаще всего – зрительную и слуховую – аудиовизуальную) и коммуникативные системы (например, вербальные, невербальные, знаковые, символические и др.);

– медийностью, то есть опосредуются спецификой технических средств, каналов и технологий, с помощью которых медиатексты создаются, хранятся, транслируются, трансформируются;

– многофункциональностью, так как одновременно могут воздействовать не только на массовую аудиторию, но и на отдельно взятую личность через процессы информирования, формирования убеждений, представлений, стимуляции познавательных процессов и мыслительных операций;

– смысловой открытостью, создающей возможности для их интерпретаций [7].

Медиапедагог А.В. Федоров констатирует в своих работах, что современных детей и подростков можно уверенно называть «людьми экрана», так как их познавательная и мыслительная деятельности характеризуются, с одной стороны, визуальной доминантностью

и высоким темпом, а с другой стороны, – поверхностностью. Такой тип мышления ученый обозначил термином «клиповое мышление». Он обозначает склонность субъектов к восприятию мира сквозь призму ярких, эмоционально привлекательных и весьма коротких по времени сообщений, оформленных в виде видеоклипа, телевизионного контента, комикса или фотографии. В частности, в музыкальных клипах, популярных у молодого поколения, видеоряд состоит из быстро сменяющих друг друга статичных или динамичных изображений, слабо связанных или совсем не связанных между собой и звучащим музыкальным трактом. Исследования медиапедагогов убеждают, что при клиповом мышлении, объективный мир в сознании ребенка представлен как хаотичный «набор пазлов». Смысл второстепенен, а яркость впечатлений имеет первостепенное значение, первична. Создатели музыкальных клипов во главу угла ставят задачу, прежде всего, эмоционального воздействия на сознание, поэтому их внимание сконцентрировано на аудиовизуальной зрелищности, даже в ущерб целостности художественного образа [6].

Клиповое мышление тормозит формирование аналитических способностей и развитие духовно-нравственных потенциалов личности. Детям и подросткам с таким мышлением присуща речевая бедность на фоне рассеянности внимания, весьма ограничена способность к абстракциям и обобщениям. У индивидов с преобладанием клипового типа мышления:

- резко снижается познавательная и аналитическая активность сознания, проявляется склонность к простым и однозначным решениям и действиям;
- информация, требующая для усвоения некоторых волевых и интеллектуальных усилий, не стимулирует развитие познавательного интереса;
- существенно ослабляется интеллектуальный поиск логических связей и отношений;
- ослабляется способность к сопереживанию и чувство ответственности.

Широкая включенность подрастающего поколения в медиасреду приводит к тому, что характерной чертой его поведения становится подражательность социальным, духовным и поведенческим маркерам персонажей, причем, не только людей, но и различных «сущностей» (призраков, вампиров, монстров, мутантов и др.), а также реально существующих и созданных воображением авторов животных, машин, роботов и т.п. Отметим, что нередко агрессивное, асоциальное поведение этих персонажей наделяется определенным обаянием, романтическим ореолом, психологической или социальной оправданностью.

Объясняя механизмы воздействия медиатекстов на детей и подростков, Л. Хьюсмен утверждал, что особенности социального поведения в зрелом возрасте определяются набором сформированных в детстве и юности когнитивных схем (или, как он говорил, когнитивных сценариев, скриптов) [10]. В настоящее время под когнитивными схемами понимаются организованные, обобщенные формы хранения прошлого опыта, на основе которых личность воспринимает, понимает и оценивает вновь поступающую информацию, ориентируется во времени и пространстве, принимает решения к действию и прогнозирует их последствия. Схемы сохраняются в структурах памяти и тяготеют к стабильности благодаря механизмам кодирования, с помощью которых фиксируются ключевые компоненты ситуации, и подкреплений, когда индивид повторно получает позитивный результат при актуализации уже существующей когнитивной схемы в аналогичных ситуациях.

Любая познавательная активность (и, разумеется, учебная активность, в том числе) представляет собой совокупность процессов порождения, накапливания, осмысления, переосмысления, корректировки, трансформации и актуализации когнитивных схем восприятия, понимания и оценки реальности, а также планирования способов действий и прогнозирования их последствий. Человек фиксирует сознанием лишь те объекты и процессы реальности, для восприятия которых в его памяти имеются соответствующие

когнитивные схемы или схемы, которые можно так или иначе адаптировать к конкретным познавательным актам.

Таким образом, агрессивные сценарии, оказавшиеся успешными на ранних этапах личностного развития, становятся устойчивыми социальными реакциями. При этом, вследствие многократного наблюдения насилия в медиатекстах, у ребенка постепенно понижается уровень физиологического возбуждения (эффект, обозначаемый как когнитивная десенситизация), что провоцирует для поддержания общего тонуса возбуждения постоянного повышения уровня агрессии.

Заметим, что медиатексты, с которыми контактируют дети и подростки, насыщены насилием в гораздо более выраженных и динамичных формах, чем это можно наблюдать в повседневной жизни. На этом фоне может формироваться подозрительность по отношению к окружающим и агрессивный поведенческий репертуар, так как в своих фантазийных образах и сценах индивид ассоциирует себя преимущественно с агрессором. Однако часть медиааудитории переживает обратный процесс, получивший название «когнитивная сенсбилизация», в результате которого отрицательная эмоциональная реакция на насилие в медиасреде с течением времени усиливается и у зрителя возникают чувства протеста и эмоционального сочувствия жертвам агрессии.

Г. Гербнер обратил внимание на то, большое количество времени, отведенное взаимодействию с медиатекстами, может спровоцировать формирование у развивающейся личности эффекта «культивации», то есть сближения вплоть до слияния в сознании образов объективной действительности и образов, так называемой, виртуальной реальности [9]. Эксперименты А. Бандуры показали, что склонность к имитации агрессивного поведения персонажей медиатекстов в жизни усиливается, если они так или иначе оказываются вознагражденными за свое поведение [1, с. 6]. Правда, при этом автор ничего не говорит о векторе связи: возможно, что исходная склонность к агрессии провоцирует предпочтения в выборе медиатекстов. Отечественный автор И.М. Фирсов обнаружил корреляционную связь на уровне 0,52 между склонностью подростков к агрессии (что устанавливалось посредством теста А. Басса-А. Дарки) и их предпочтениями в выборе медиатекстов, содержащих различные формы насилия. Опрошенные, обнаруживавшие низкий уровень склонности к агрессии, предпочитали медиатексты, в которых насилие либо отсутствовало, либо не носило демонстративно открытый характер. И наоборот, агрессивные подростки выбирали видеосюжеты, в которых насилие выступало как самостоятельная цель [8].

Следует иметь в виду, что подавляющее число медиатекстов создаются вовсе не с воспитательными целями. Коммерциализация современных медиа превратила значительную часть их в эпатажирующую зрителя энциклопедию насилия над личностью и смакования различных пороков. Талант сценаристов, актеров, художников, режиссерские поиски, современные средства цифровой обработки, монтажа и многое другое – все направлено на эпатаж публики как основное средство достижения экономической успешности. Агрессивные образы и связанные с ними переживания страха или, наоборот, упоения наподобие троянского коня «изнутри» травмируют формирующуюся личность. При этом мало кто из специалистов медиасферы всерьез задумывается о разрушающих личность последствиях взаимодействия детей и подростков с такого рода контентом.

Разумеется, речь идет не о насилии вообще, а о насилии, как самоцели, как средстве возбуждения отрицательной психической энергии. Детские сказки и авторская детская литература, художественные фильмы, создававшиеся для детской и подростковой аудитории в советский период развития нашего государства, также содержали эпизоды с различными сценами насильственных действий. Но в них определяющим являлся нравственный контекст, так как основной смысл здесь состоял в использовании инструментов насилия для противостояния «злу». Вместе с тем, в этих медиатекстах, как правило, реализовались принципы справедливости и неотвратимости ответных реакций на агрессию.

Однако, рассуждая об опасности негативного влияния современных медиатекстов на нравственное сознание детей и подростков, мы одновременно должны подчеркнуть, что транслируемое в них насилие отнюдь не является единственной опасностью. В большом количестве современных медиатекстов имеют место подмена подлинных гуманистических ценностей различными их суррогатами, неуважительное отношение к социокультурному опыту поколений, гедонистические установки в ущерб духовным скрепам жизни человека.

В работах отечественных медиапедагогов и медиапсихологов сформулирован ряд базовых положений, согласно которым интеграция медиатекстов в педагогический процесс открывает определенные перспективы в расширении социального опыта детей и подростков. В частности, рефлексивно-аналитическая практика по поводу медиатекстов обеспечивает обогащение фонда когнитивных схем, становление социальной и психологической компетентности воспитанников, если персонажи использующихся в воспитательном процессе медиатекстов находятся в ситуациях внешнего или внутреннего конфликта, на распутье экзистенциального или нравственного выбора. То есть, социальная и психологическая компетентности воспитанников могут быть повышены посредством обогащения фонда когнитивных схем, а также опыта формирования, идентификации и трансформации когнитивных схем на основе восприятия и анализа медиаконтента. Такого рода технологии получили в научных и методических источниках название интегрированного медиаобразования. Благодаря этим технологиям открываются возможности формирования у воспитанников критического и вариативного мышления, аналитических способностей, обеспечивающих понимание и фиксацию не только явных, но и «расшифровку» имплицитных смыслов поведения и действий персонажей, ситуаций взаимодействия.

Очевидно, что далеко не каждый медиатекст может быть педагогически эффективен. Особую педагогическую ценность имеют эпизоды и сцены, где персонажи погружены в ситуации нравственного выбора, борьбы мотивов, сталкиваются с внешними и/или внутренними сопротивлениями, переживают кризисные этапы в становлении и развитии личности, групп членства или общества в целом [3].

Анализируя медиатекст (например, постановочную фотографию, сцену из художественного фильма или телепередачи) воспитанники осуществляют социальную и психологическую диагностику, исследуют каузальные связи в поступках персонажей, аргументируют свое понимание мотивационно-смысловых и композиционных единиц медиатекста. Устанавливая главные, смыслоносущие компоненты медиатекста, отыскивая «прорастающие» в прошлое и будущее персонажей имплицитные смыслы реплик и поведенческих реакций, прогнозируя развитие событий за рамками времени наблюдаемого фрагмента, воспитанники приращивают психологическую и социальную наблюдательность, пополняют фонд когнитивных схем, а вместе с тем – свою социальную компетентность. Таким образом, хронотоп их рефлексивно-аналитической активности выходит далеко за рамки хронотопа самого медиатекста и наблюдаемой ситуации взаимодействия.

Поскольку конфликт, как правило, возникает не внезапно, а так или иначе «прорастает в историю» событий и персонажей, то его назревание чаще всего обнаруживается через внешние «индикаторы», которые воспитанники должны зафиксировать и правильно интерпретировать, оттачивая таким образом психологическую и социальную наблюдательность. Поэтому самостоятельное педагогическое значение имеют развитие у воспитанников умений:

- а) извлечения актуальных для конкретной ситуации информационных данных и адекватной их интерпретации;
- б) отделения в медиатексте главного, смыслоносущего от «белого шума»;

в) реконструкции по отдельным признакам психологической и социальной сущности персонажей медиатекста и ситуаций в едином континуальном пространстве прошлого – настоящего – будущего.

В процессе восприятия и осмысления медиатекста воспитанники должны: сделать выводы относительно причин, спровоцировавших конфликтную (кризисную) ситуацию, описать наиболее вероятные векторы ее развития в будущем; предложить способы разрядки ситуации. При этом следует подчеркнуть, что любая форма поведения – например, активное физическое действие или его отсутствие, речь или пауза (молчание), интонация, тембр и скорость речи персонажей – все это может нести определенную информацию и, следовательно, должно быть осмыслено. Так, например, «индикаторами» напряженного психологического состояния персонажей могут быть:

а) слова, фразы, понятия, реплики, темп, тембр, интонационный строй, эстра- и паралингвистические особенности речи, элементы невербального общения). В медиатекстах, кроме того, нередко используются изобразительно-выразительные (сравнения, аллегории, образы-символы, гиперболы, образный параллелизм, ирония и др.) и интонационно-синтаксические средства (интонация, художественные эпитеты, эллипсы, инверсии, повторы и т.д.), а также различные жанровые формы (притчи, проповеди, исповеди, сказки, очерки и др.);

б) материальные предметы – оружие, машины, механизмы, одежда и др.;

в) эмоционально окрашенные поведенческие реакции (переживания надежды, тревоги, радости, подавленности, агрессии, фрустрации и др.);

г) персонажи второго плана – в частности, психологические и социальные типажи, действующие непосредственно в хронотопе сцены и за его рамками;

д) факты, на которые ссылаются и которые осмысливают и оценивают персонажи медиатекста;

е) особенности речевого взаимодействия персонажей друг с другом и социальным окружением, а также «социальный фон» ситуации и др. Здесь может фиксироваться социокультурная языковая обусловленность персонажа, связанная с особенностями артикуляции, интонации, расстановки акцентов, экспрессии речи, что связано с характеристиками доминирующей социокультурной среды персонажей и их этнокультурной принадлежностью.

Педагогически целесообразно использовать в воспитательном процессе медиатексты, персонажи, действия и конфликты которых допускают различные варианты толкований. Дело в том, что в жизненных практиках едва ли не подавляющее количество взаимодействий осуществляются в форме кратковременных межличностных контактов. Но, несмотря на узкие рамки времени, каждый такой контакт должен осмысливаться его участниками «стереоскопично», то есть сквозь призму прошлого, настоящего и будущего: в ходе взаимодействия на основе имеющегося у индивидов фонда когнитивных схем и с той или иной степенью точности они реконструируют личностную «историю» и психологические особенности друг друга, оценивают текущую ситуацию, а также прогнозируют ее последующее развитие. Поэтому рефлексивно-аналитическая работа с медиатекстами может стать весьма полезной и эффективной «школой» становления социальной и психологической «зоркости» воспитанников.

Фиксируемые в структурах памяти когнитивные схемы могут носить как вербальный, так и невербальный форматы, но транслируются другим они чаще всего посредством языка и речи, благодаря которым в условиях взаимодействия конкурирующих или диалогически дополняющих друг друга форм «умозрения и логик», обогащается фонд когнитивных схем воспитанников. Приращению фонда когнитивных схем способствуют дискуссионные сопоставления, а иногда – и «столкновения» смыслов, оценок, мнений, позиций. Кроме того,

дискуссионные формы рефлексивно-аналитических практик по поводу медиатекстов способствуют формированию социального опыта:

- а) публичного и аргументированного отстаивания воспитанниками собственной точки зрения;
- б) толерантного «вслушивания» и осмысления аргументов Других;
- в) интеллектуального сотрудничества и кооперации в процессе рефлексивно-аналитических практик;
- г) интериоризации, то есть «перевода» диалога из внешней среды во внутренний план сознания.

При работе с медиатекстами и их фрагментами в воспитательной практике педагогически целесообразно использовать драматизации, в которых участники импровизируют «на темы» медиатекста, например, в форматах расследования обстоятельств, приведших к сложной ситуации, пресс-конференции с персонажами медиатекста, разработки презентации, моделирования и вариантного проигрывания социальных взаимодействий медиатекста, включая смену ролей и др.

Использование аудиовизуального медиаконтента в воспитательном процессе должно быть опосредовано его педагогической оправданностью, педагогической адаптацией и методическим сопровождением. Говоря о педагогической оправданности используемого в воспитательной практике медиаконтента, следует отметить, что особенности его интерпретации прямо связаны с возрастными, социально-психологическими и индивидуально-типологическими характеристиками воспринимающих субъектов. Поэтому при отборе медиатекста для применения в воспитательной практике следует руководствоваться не только соображениями о его абстрактной воспитательной целесообразности, но и анализом его внутреннего соответствия указанным характеристикам.

Педагогическая адаптация медиатекста – это, прежде всего, выбор и фрагментация медиаматериала, опосредованные темой, целью и организационной формой педагогического контакта, а также особенностями воспитательной среды и контингента воспитанников. Для организации рефлексивно-аналитической практики целесообразно предлагать воспитанникам постановочные фотографии, фрагменты художественных, документальных фильмов или тематических телепередач длительностью в 7-10 минут, чаще всего представляющих собой относительно завершённую сцену и/или эпизод, изъятые из более крупного медиатекста. Это настраивает их на восприятие событий, ситуаций и персонажей в хронотопе прошлого-настоящего-будущего, актуализируя ранее сформированные и порождая новые когнитивные схемы.

Методическое сопровождение медиатекста – это вопросы, задания, пояснения, комментарии, ссылки на литературные источники, другие медиатексты, страницы интернета и проч., нацеливающие воспитанников на аналитическое восприятие, критическое мышление, осмысление и оценку содержания медиатекста сквозь призму иерархии явных или имплицитных причинно-следственных связей и отношений, опосредующих выбор персонажами тех или иных линий поведения.

Литература

1. Жмуров Д.В. Сценарная агрессия. Влияние СМИ на криминализацию молодежи – [Электронный ресурс]. – Доступ к источнику: http://www.zhmurov.by.ru/scen/scen_index.html. (дата обращения 12.04.2022).

2. Медиатекст: стратегии – функции – стиль: коллективная монография / Л.И. Гришаева, А.Г. Пастухов, Т.В. Чернышова (отв. ред.) – Орёл: Орловский государственный институт искусств и культуры, полиграфическая фирма «Горизонт», 2010. – 226 с.

3. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М.: Книга по требованию, 2013. – 232 с.
4. Павлычева Е. Д. Влияние электронных масс-медиа на социальную идентификацию подростков: автореф. дисс. ... канд. социолог. наук : 22.00.04 / Павлычева Елена Дмитриевна. – М., 2006. – 20 с.
5. Рогозина И. В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: монография / И. Рогозина. – Москва-Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2003. – 289 с.
6. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.
7. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
8. Фирсов И.М. Влияние агрессивности подростков на предпочтение видеоизображений агрессии / И.М. Фирсов // Социально-психологическая помощь подросткам и юношам в личностном развитии: теория, технологии, эксперимент: Матер. науч.-прак. конф. (г. Курск, 25–27 апреля 2001 г. / [Редкол.: А.С. Чернышев (отв. ред.) и др.]. – Курск: Изд-во КГПИ. 2001. – С. 88–92.
9. Шибалов Е.Ю. Социальные игры в практике воспитательной работы / Е.Ю. Шибалов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – Кострома, 2012. – С. 177–179.
10. Шлейермахер Ф.Д.Э. Герменевтика/ Ф.Д.Э. Шлейермахер. – СПб.: Европейский дом, 2004. – 242 с.
11. Gerbner G. Communities Should Have More Control over the Content of Mass Media / G. Gerbner // In Torr, J.D. (Ed). – San Diego, CA: Greenhaven Press, 2001. – PP. 129–137.
12. Huesmann L.R. Media violence: A demonstrated public threat to children / L.R. Huesmann, J. Moise // Harvard Mental Health Letter. – Harvard, 1996. – Vol. 12. – P. 5–7.

УДК: 2-543.2-055.2:001.8

Дрожжина Полина Игоревна
студент 2 курса направления подготовки
45.03.01 «Филология. Русский язык и литература
и второй иностранный (английский)»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
gvalehina2008@rambler.ru

Научный руководитель:
Алехина Галина Викторовна
старший преподаватель
кафедры культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
gvalehina2008@rambler.ru

ГЕНДЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК НОВЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ

В современном мире в условиях развития научно-технического прогресса женщины были вынуждены расширить список своих традиционных социальных ролей, что не могло не

привести к тому, что стал меняться статус женщин и внутри религиозных организаций. Развитие различных женских движений, и в особенности феминистическое движение, способствовало возрастанию интереса исследователей к изучению роли и образа женщин в религии. Достаточно часто современными учеными-религиоведами ставятся задачи, связанные с вопросами положения женщины в религии вообще и в конкретных религиях в частности. В нашей статье мы сделали попытку исследовать роль женщины в культовой религиозной практике.

Вопросы гендерного подхода к изучению религии рассматривались западными теологами: Р.Р. Рутер, К.П. Крайст, Дж. Пласкоу, Р.М. Гросс, Д. Бэлл и др.

В последние десятилетия увеличилось число работ, посвященных исследованию роли женщин в религиях. Среди статей и монографий можно отметить работы М.С. Бахтеевой (Бабешко), Е.В. Беляковой, Н.А. Беляковой, Е.Б. Емченко, А.П. Забияко, Т.Б. Коваль, И.А. Колосовой. Изучению феминистской теологии, посвящены труды К.А. Гурьевой, Н.А. Ксенофоновой, В.А. Суковатой, В.В. Хориной и др.

Если рассмотреть роль и значение женщины на фоне многовекового исторического контекста, можно обнаружить, что культ женщины как божества возник десятки тысяч лет назад и является самым древним. В первобытном мире, когда закладывались основы религиозного сознания, женщина занимала высокое общественное положение. Пока мужчина охотился, она рожала детей и ухаживала за ними, собирала травы и ягоды, сберегала хозяйственные запасы и заботилась о благоденствии рода. Близко соприкасаясь с природой и сама, будучи ее частью, устанавливала табу, которые племя должно было соблюдать, чтобы выжить.

Велика была роль женщин и в обрядовой жизни. У первобытных охотников женщина почиталась как магическая посредница между охотничьим коллективом и животным миром, она была магической пособницей мужчин в охоте. Эта ее роль позже, в развитых мифологиях, отразилась в различных персонажах, хозяйках и повелительницах зверей и богинях-охотницах, наподобие всем известной греческой Артемиды или римской Дианы.

Женщины часто исполняли погребальные обряды: женщина дает жизнь, следовательно, она же ее и забирает. Неслучайно в мифологиях и фольклоре многих народов мира смерть принимает женский облик. Понимание смерти в древности не было омрачено страхом и боязнью, смерть олицетворяла важнейший принцип творения, поэтому применительно к древности будет правильнее говорить о Жизни-Смерти-Жизни [2].

Связь женщины с миром животных и растений отразилась в тотемических верованиях. Считалось, что женщина как мать-прародительница объединена священными узами родства с тотемом, такова, например, женщина-прародительница у австралийских аборигенов. Тотемические ритуалы, обращенные к ней, были направлены на обеспечение плодородия и подготовку к сезону дождей. Они включали в себя инициации и другие обряды, закрепляющие дифференцированную структуру коллектива и ее связь с действующими силами природы.

В архаичной матриархальной культуре верховным божеством обычно являлся образ Богини-матери, главной функцией которой выступала созидательная функция, включающая в себя участие в творении мира и всех живых существ, покровительство плодородию, а также культуре, законам, тайным знаниям. Знаменитые фигурки палеолитических Венер, датируемые XXIV–XXII вв. до н.э., многие историки считают первыми изображениями Богини-матери. Со временем образ Великой матери трансформировался в богинь-покровительниц материнства и плодородия (греческая Деметра, римская Церера), покровительниц благосостояния городов и целых государств (фригийская Кибела), домашнего очага (даосская Хэ-Сяньгу) [5].

В Австралии, Меланезии, Центральной Бразилии и других регионах существует миф о революционном перевороте, в ходе которого мужчины хитростью завладели тайными

знаниями и ритуалами женских культов. После этого переворота произошло падение ритуального статуса женщин, а также появились представления о периодах их ритуальной «нечистоты».

Далее патриархальное мироустройство практически не вызывало сомнений в течение многих веков. Гарантом патриархальных общественных отношений выступало религиозное право на господство мужчин. «В детстве женщина должна подчиняться отцу, в юности – мужу, после смерти мужа – сыновьям. <...> Женщина никогда не должна быть свободна от подчинения», – гласят индийские «Законы Ману» [5].

Именно при патриархате произошло более глубокое разделение половых и гендерных ролей и идеологически закрепился такой порядок, когда образ женщины создавался мужчиной и во всех областях жизни этот образ определялся только через его волю и желание. Эта система функционировала и регулировалась посредством определенных отношений, четко очерченных ролей, установок в обыденном сознании, правовых, морально-этических и религиозных норм. И чем больше эволюционировали общества в плане экономического и технического прогресса, тем жестче складывалось половозрастное разделение труда, тем хуже становилось положение женщин. Традиционная культура подчеркивала, закрепляла и использовала половой диморфизм, который цементировался культурными стереотипами [2].

В первой мировой религии – буддизме – формально женщина признается равной мужчине, однако фактически ее религиозный статус является невысоким. Согласно легенде, сам основатель буддизма Сиддхартха Гаутама категорически выступал против священнических функций женщин. О дискриминации женщин говорит и тот факт, что в своих молитвах буддистские мужчины благодарят судьбу за то, что не родились женщинами. Вместе с тем отметим, что Будда в конце земной жизни дал согласие наиболее ревностным последовательницам на принятие монашеских обетов. В средние века традиция посвящения буддистских женщин была прервана.

Христианство также является «мужской» религией. Это подтверждает «мужской образ» Бога. Хотя в «Ветхом завете» Бог не имеет пола, однако на протяжении всей своей истории церковь возглавлялась мужчинами, они же выступали толкователями Священного писания, при ссылок на Господа всегда использовались исключительно местоимения мужского рода, христианская Святая Троица состоит из «мужских терминов» (Бог Отец, Бог Сын и Бог Святой Дух) и т.д. Все эти факты привели к укоренению в общественном сознании представления о Боге мужского рода.

В христианской символике женская природа двойственно представлена в образах Евы и Святой Марии. Библейский сюжет о грехопадении и та роль, которую сыграла в нем Ева, низверг с престола образ женщины как «Великой матери». Именно Ева несет ответственность за грехопадение человечества, потому что отважилась сорвать плод с древа познания добра и зла. Напротив, в образе Богородицы олицетворена абсолютная непорочность, «вечная женственность».

Феминистки считают, что христианская теология содействовала распространению символики, отражающей мужские идеи о сексе: сексуальное зло — Блудница, сексуальная чистота — Девственница, сексуальное воспроизводство — Мать. «Описание женщины в категориях девственницы, невесты и матери означает отношение к ней исключительно в рамках секса», в то время как никому не приходит в голову свести характеристику мужчины к категориям «непорочного, мужа и отца» [5].

Второстепенную роль женщины мы встречаем в посланиях апостола Павла: «...муж не должен покрывать голову, потому что он есть образ и слава Божия; а жена есть слава мужа. Ибо не муж от жены, но жена от мужа. И не муж создан для жены, но жена для мужа» (11:7 – 9) [3] и в наставлении «Первого Послания к Тимофею»: «Жена да учится в безмолвии, со

всякою покорностью; А учить жене не позволяю, ни властвовать над мужем, но быть в безмолвии. Ибо прежде создан Адам, а потом Ева» (II: 11–12) [4].

Аналогичная ситуация относительно дискриминации женщин наблюдается в исламе. «Мужья стоят над женами за то, что Аллах дал одним преимущество перед другими» (сура IV, аят 38) [1, с. 28].

Однако в большинстве мировых и национальных религий важное место занимают святые-покровительницы: св. Мария Магдалина, св. Екатерина, св. Люсия, св. Женеви́ева, св. Татьяна., св. Наталья, Ксения Юродивая, а также Зеленая Тара, Гуань-инь, Сарасвати и др.

В нашей статье мы попытались провести гендерные исследования, изучив роль и значение женщины в разные исторические периоды в разных религиях мира. Данная тема недостаточно изучена и требует более пристального внимания при изучении курса «Религиоведение».

Литература

1. Коран / Пер. с араб. И.Ю. Крачковского. – М. : СП ИКПА, 1990. – 512 с.
2. Ксенофонтowa Н. А. Война полов или поиск и обретение идентичности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.inafran.ru/sites/default/files/page1.pdf> (дата обращения 10.04.2022).
3. Первое послание к Коринфянам ап. Павла [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ekzeget.ru/bible/1oe-poslanie-k-korinfanam-ap-pavla/glava-11/stih-8/> (дата обращения 14.02.2022).
4. Первое послание к Тимофею [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.bible.com/ru/bible/400/1TI.2.11-12.SYNO> (дата обращения 11.03.2022).
5. Степанянц М. Т. Образ женщины в религиозном сознании: прошлое, настоящее, будущее [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://iphras.ru/uplfile/8_Stepanyants.pdf (дата обращения 13.03.2022).

УДК 800/801

Минасян Наталья Григорьевна
доцент кафедры музыкального педагогического образования
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
кандидат педагогических наук, доцент
директор МБОУ «Новоамвросиевская школа»
Амвросиевского района
г. Донецк, ДНР
natashaminasian@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Основной целью высшего педагогического образования, в контексте развития современного представления о педагогической профессии, является подготовка учителей высококвалифицированных и конкурентоспособных, быстро адаптирующихся в социальных и профессиональных аспектах, способных и готовых к эффективной работе по специальности, самообразованию и саморазвитию. Одной из составляющих профессионализма будущего педагога является его речемыслительная культура.

Проблема воспитания культурной и языковой идентичности – это как отвлеченная тема научных исследований, так и прямая задача педагогики на современном этапе. Уровень

речевой культуры современного студенчества, как наиболее коммуникационно активной группы, вызывает тревогу. И, как следствие, на современном этапе в педагогической сфере, к сожалению, наблюдаются факты, свидетельствующие не только о недостаточном владении нормами литературного языка, но и элементарным нежеланием их соблюдать.

На уровень речемыслительной культуры личности влияют, во-первых, такие факторы, как активное развитие политических, экономических, общественных преобразований в жизни, включение Интернета в многообразие видов деятельности, повышение мобильности населения, разрушение коммуникационных барьеров. Это делает языковую конвергенцию трудно управляемым процессом, что снижает как общую культуру личности, а, следовательно, и общества, так и культуру речи в частности. Во-вторых, в настоящее время речевое общение направлено в основном на восприятие средств массовой коммуникации, культура же речи индивидуума формируется в условиях небольшого количества ситуаций высоко значимого публичного общения. В следствии этого основными жанрами являются бытовой диалог или манипулятивные разговоры. Речь молодежи часто характеризуется чертами внутренней речи, т.к. ей негде развернуться во внешнюю и окрепнуть как внешняя речь. Таким образом, преимущественно обиходно-бытовое общение, которое не требует серьезного содержания речи, не способствует в целом и развитию общей культуры личности. О. Б. Сиротина в своей монографии «Русский язык: система, узус и создаваемые ими риски» при характеристике уровней владения культурой речи констатирует: высший уровень владения речью встречается крайне редко, а полностью безошибочное владение речью в процессе специального исследования не встретилось ни у кого [11].

Исходя из этого одной из актуальных задач современного высшего образования является формирование у студентов не только речемыслительной культуры как таковой, а и готовности к речевому самосовершенствованию в качестве профессиональной языковой личности. Ведь язык – буквы, звуки, слова и предложения, приставки и суффиксы – это знаки и средства осмысления причинно-следственных связей в окружающем мире, это культурная ценность, единственное наше средство постижения и именованя действительности. Молодые люди ориентируются на все более сниженные образцы речи, лишая себя всего богатства родного языка и ограничивают, тем самым, собственные возможности интеллектуального и духовного развития, в следствии чего, возникают серьезные проблемы: низкая речевая культура, частые коммуникативные неудачи, низкая социализация личности, недостаточное проявления творческих способностей как результат невысокой познавательной активности.

Язык и мышление неразрывно связаны между собой. Язык, как важнейшая знаковая система, является необходимым условием возникновения мышления, формой его существования и способом функционирования. В процессе развития человеческого сообщества и его культуры мышление и язык складываются в единый *речемыслительный комплекс*, выступающий основанием большинства культурных образований и коммуникативной реальности.

Профессиональная педагогическая деятельность – это, прежде всего, речевая деятельность. И профессиональная культура будущего педагога зависит от того, насколько хорошо он владеет Словом. Профессор Н. Ипполитова констатирует: «Культура предполагает высокую степень мастерства, поэтому культура речи должна оцениваться с точки зрения мастерства как устной, так и письменной речи с учетом их особенностей» [4, с. 15].

Вопросами формирования профессиональной компетентности педагога занимались ученые: Е. Климов, С. Кондратьева, Н. Кузьмина, А. Маркова, В. Рындак, В. Сластенин, В. Шадриков, А. Щербаков и др.

Идеи о назначении языка и речи в обществе, значении роли речевой культуры учителя обосновывались такими выдающимися исследователями, как: П. Блонский А. Дистервег,

Я. Коменский, Р. Оуэн, Л. Толстой К. Ушинский и др.

Современные ученые А. Ворожбитова (Сочи), Н. Ипполитова (Москва), Л. Захарова (Краснодар), М. Савова (Москва) в своих исследованиях большое внимание уделяют лингвориторической культуре, формированию профессиональной языковой личности студентов – будущих педагогов в том числе.

А. Ворожбитова подчеркивает: «Основы готовности к речевому самосовершенствованию в качестве профессиональной языковой личности должны закладываться у каждого студента с первых шагов изучения дисциплин речеведческого цикла. Это необходимо для формирования действенной психологической установки на самопроектирование будущего специалиста в рамках компетентностной модели ФГОС того или иного направления и профиля профессиональной подготовки» [2, с. 7].

Ею представлен путь формирования речемыслительной культуры языковой личности (Рис. 1).

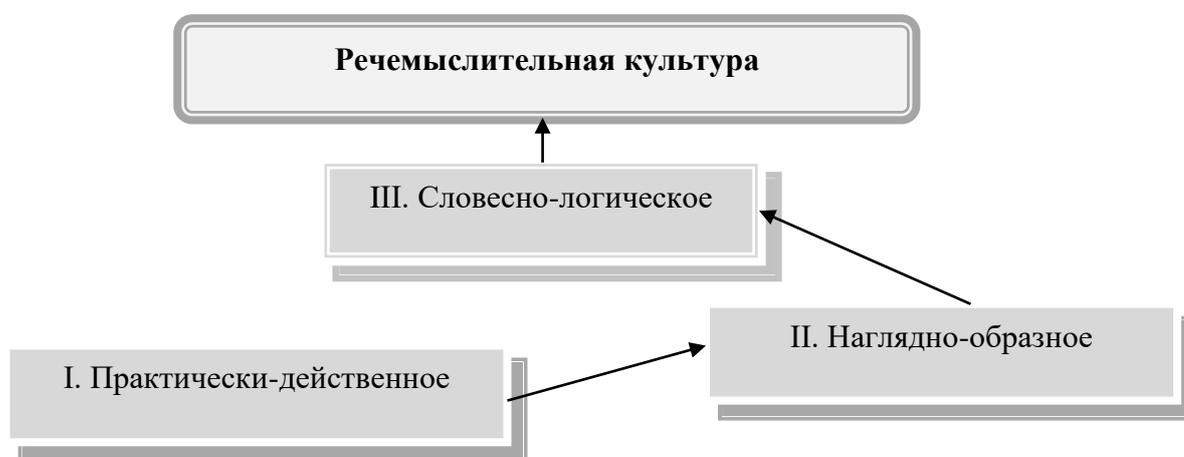


Рисунок 1. Соотношение основных видов мышления: на пути к формированию речемыслительной культуры языковой личности.

По словам Л. Захаровой «главная проблема неумения использовать грамотно свою речь – это недостаточное внимание к воспитанию речевой культуры – воспитанию грамотной речемыслительной деятельности» [3].

Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова, при изучении современных подходов к определению понятия «культура речи», делают вывод, что речевая культура проявляется в:

- 1) постановке цели речи с учетом определенных условий общения и этичности мотивов речи;
- 2) выборе средств для достижения этой цели;
- 3) выборе форм ответной реакции на реальную или потенциальную речь партнеров по общению [4, с. 98].

Профессиональная речь учителя художественно-эстетического цикла является одним из основных дидактических средств. Она должна обладать не только комплексом характеристик, которые обеспечивают эффективность передачи знаний обучающимся, сопровождения всех этапов процесса обучения и воспитания, но и оказывать особое по силе воздействия влияние на развитие духовно-нравственных, эстетических сторон личности обучающихся, выполняя не только профессиональные, но и социальные функции, поднимаясь на уровень искусства живого слова, наделяясь таким качеством как артистизм.

Учебные предметы художественно-эстетического профиля: музыка, изобразительное искусство, мировая художественная культура, искусствоведческое краеведение Донбасса – учебно-воспитательные пространства, в которых закономерно происходит формирование языковой личности обучающегося, параметрами оценки которой, по мнению

А. Алмазовой, выступают:

- *речевой* (практическое владение языком);
- *когнитивный* (запас знаний, включая закономерности использования языка);
- *мотивационно-прагматический* (осознанное стремление к совершенствованию речевых и лингвистических возможностей) [1, с. 8].

Эти учебные предметы являются одними из основных носителей и трансляторами представлений общества о системе ценностей. Поэтому будущему учителю необходимо осознание того, что важнейшей задачей преподавания этих предметов является формирование устойчивых мировоззренческих позиций обучающихся, в рамках которых особое значение приобретают ценностные ориентации вступающих в жизнь людей, определяющие их нравственные, эстетические, социальные представления и убеждения. В дальнейшем это обеспечивает осмысление жизненно важных парадигм бытия, преобразования внешней культурной среды в морально-эстетический мир личности. Для успешного решения этих задач важным аспектом является формирование речемыслительной культуры, стремление к речевому самосовершенствованию.

Целью автора статьи, носящей практико-ориентированный характер, является описание методического опыта в области формирования речемыслительной культуры бакалавров, будущих учителей музыки широкого профиля в Институте Педагогики Донецкого Национального Университета. Дисциплины, включенные в учебный план, «Методика музыкального воспитания», «Технология полихудожественного образования», «Педагогика искусства», «Основы актерского мастерства», опосредовано дают основы формирования речемыслительной культуры будущих педагогов искусства.

На наш взгляд, проблема активизации речемыслительной деятельности будущего учителя учебных предметов художественно-эстетического профиля очень актуальна и требует незамедлительного поиска решений. Изучая опыт коллег вузов России, обобщая собственный опыт по этой проблематике нами определены *педагогические условия* развития речемыслительной культуры в процессе изучения учебных дисциплин культурологического цикла: а) ориентация преподавателя на выработку у студентов навыков анализа текста и создания собственного речевого произведения; б) создание положительной мотивации у студентов к процессу развития речемыслительной культуры; в) активное вовлечение студентов в процесс дискуссионно-аналитического общения; г) расширение среды образцового речевого общения студентов на основе разнообразия форм воспитательной работы во внеучебное время.

Решение выше обозначенных проблем просматривается в теме 2/1. «Содержание, формы, средства в музыкальном образовании» учебной дисциплины Методика музыкального образования. Автор статьи вводит подтему «Формирование речемыслительной культуры будущего учителя художественно-эстетического профиля». На ряду с теоретическими вопросами большое внимание уделяется практическому аспекту в процессе формирования и совершенствования навыков моделирования уроков музыки, мировой художественной культуры и фрагментов уроков.

Учитель художественно-эстетического профиля в основном использует *устную форму языка*. Устная речь обычно менее подготовлена, в ней больше непосредственности, стихийности, случайного, оговорок, повторов, междометий, незаконченных конструкций. Такая речь обладает средствами звуковой выразительности: темпом и тембром, паузами, логическими ударениями, силой звучания. Кроме того, она может сопровождаться жестами, мимикой. К устной речи предъявляются орфоэпические требования (правильное произношение звуков, постановка ударения). Речь, адресованная ученической аудитории, в значительной степени влияет на формирование её речемыслительной деятельности.

На практических занятиях нами широко используется методическое пособие А. А. Ворожбитовой (Сочинский государственный университет) «*Лингвориторика:*

самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройки)» [2]. Во втором разделе пособия «Лингвориторические основы речевого самосовершенствования специалиста» нами введены в практику самонастройки как чётко и кратко сформулированные идеи, являющиеся для студента его желанной, заветной целью: *Самонастрой 1.* «Мое повседневное речевое самосовершенствование», *Самонастрой 2.* «Я слушаю эффективно», *Самонастрой 3.* «Я читаю профессионально» и т.д. [2, с. 16, 43, 46]. Прорабатываются модули «Развитие акционального механизма устной речи», «Техника речи: дыхание, голосообразование, дикция», «Монологический, диалогический режимы речевой коммуникации», «Речемышлительная культура личности: пути самосовершенствования» и др. [2, с. 55–65]. Практика показала, что благодаря ярко выраженной мировоззренческой и воспитательной направленности данные материалы выступают в качестве пускового механизма систематической и заинтересованной самоподготовки студентов в области речемышлительной культуры. Их актуальность еще и в активизации мотивационно-волевых ресурсов, формировании основ к речевому самосовершенствованию, что закладывает фундамент сознательного становления студента в качестве профессиональной языковой личности.

Рассмотрим некоторые аспекты урока, к которым предъявляются высокие требования как показателям речемышлительной культуры будущего учителя. Специфика речевого поведения учителя музыки или мировой художественной культуры, изобразительного искусства или искусствоведческого краеведения Донбасса отрабатывается бакалаврами на практических занятиях на 2-3-х курсах в процессе формирования и совершенствования ими навыков моделирования уроков соответствующих учебных дисциплин или фрагментов уроков.

Речевая «ткань» урока, автором которой является учитель, это – результат его творчества, носитель его индивидуального своеобразия. Она играет едва ли не важнейшую роль в формировании мотивационной сферы обучающихся, ведь речевому тексту присущи наполненность образными высказываниями, использование изобразительных, выразительных средств искусства слова, сравнениями. Именно речь, по словам Л. Мацко, является самой мощной влияющей системой. Только она способна обеспечивать полное эффективное общение, то есть такое, в котором достигается цель и сохраняется коммуникативное сотрудничество, определенное равенство коммуникантов, персонификация человека как личности в социуме и его культуре [7, с. 234]. Учитель в течение урока является посредником между произведением искусства и учеником.

Речевая «ткань» должна быть нормированной, представленной в двухаспектах:

Э м о ц и о н а л ь н о м как личностное отношение учителя к художественному материалу, влияющее как на чувственную, так и на умственную сферы обучающихся. Учитель как «доверенное лицо» произведения искусства должен передать ученикам те состояния, эмоциональные порывы и душевные переживания, которые сам испытывает, через себя наполнить урок пафосом художественного произведения. Это должно породить в сознании и подсознании учеников импульсы гуманистически-ценностной направленности. [8, с. 41–44].

С о д е р ж а т е л ь н о м, в соответствии с темой урока.

Речевой текст урока должен пробудить желание у учеников «войти в контакт» с автором произведения, определить отношение, позицию к услышанному и увиденному, повлиять на формирование устойчивой системы ценностей, а, следовательно, быть интересным, оригинальным, насыщенным выразительными средствами искусства слова. Учитель, «хорошо зная и тонко чувствуя слово во всем диапазоне его проявления, умея им пользоваться, способен не только точно выражать свое мнение, но и привлечь внимание к нему (слову)» [10], а, следовательно, и влиять на учеников-собеседников, порождая в их сознании импульсы познавательно-эвристического характера.

Благодаря таким «речевым тканям» урока начинает действовать аксиологический вектор потенциала урока, направленный на формирование системы ценностных ориентаций в области мирового искусства.

Речевой этикет учителя как вербализация речевого текста урока порождает желание у обучающихся подражать духовно красивой личности учителя.

Рассуждения – прием, в процессе которого происходит выяснение содержания определенного суждения, раскрытие сущности явления, сопоставление его с другими, известными ученикам. По словам Г. Костюка, «рассуждения – это ряд связанных между собой суждений, направленных на то, чтобы выяснить истинность какой-либо мысли, доказать ее или опровергнуть, отстоять ее в споре с другими людьми» [6, с. 217].

Рассуждения как постоянная работа учительской мысли, построение логических цепочек во время преподавания нового материала является примером для подражания, а, следовательно, усиливает мотивацию по формированию собственного образа мышления. Полученная информация воспринимается школьниками, сопоставляется с личным опытом. Таким образом, происходит процесс формирования личностных аналитических способностей учеников: развитие умения сопоставлять разные мнения, чтобы создать целостную культурологическую картину, раскрытие сущности различных художественных объектов и явлений, поскольку факты, события постоянно анализируются, интерпретируются, обобщаются.

Диалогичность общения предоставляет обучающимся возможность осознать, что встреча разных мнений, непохожих культурологических позиций, их сопоставление формирует общую культуру личности, приоритетом которой является ценностное отношение к миру, способствует сотворчеству, предусматривает «дух полифонического сотрудничества» [9, с. 30].

Анализ-интерпретация произведений искусства как проникновение в замысел произведения, выход на диалог с автором. Задачей учителя является такая организация анализа-интерпретации, которая усилит мотивацию обучающегося дальнейшему общению с произведениями искусства. Восприятие, предшествующее анализу, как сложный динамический процесс, должен сопровождаться эмоциональными переживаниями и быть всегда целостным и непосредственным. Поэтому, начиная работу с произведением, учителю необходимо вербально ввести учеников в мир определенного вида искусства, вызвать интерес, возбудить слушательское или зрительское внимание, а затем и активное отношение к воспринимаемому.

Через первичные впечатления от воспринятого произведения происходит переход к характеристике системы образов, их взаимосвязи, средств выразительности, опора на форму, которая рассматривается не как набор технических средств, а, как содержательная форма, пробуждающая стремление понять авторскую мысль, увидеть в форме смысл, подойти к созданию целостного художественного образа художественного произведения.

В ходе урока учитель непосредственно влияет на действия старшеклассника, формируя или усиливая его мотивы к учебно-творческому процессу, освоению мира искусства.

Нами разработан цикл *творческих заданий*, которые направлены на формирование у студентов языковой компетентности как составной речемыслительной культуры. Языковая компетентность в художественном аспекте – это свидетельство и развитого интеллекта в сфере искусства, и почва для формирования коммуникативной компетенции, что предполагает активную коммуникацию с целью обмена впечатлениями, ассоциациями. Всю палитру эмоциональных всплесков будущий педагог должен уметь выразить вербально: свои чувства и мысли, собственные суждения, личное эмоциональное состояние, свое понимание художественного образа, содержания, отношения к нему. Однако студент должен не только пользоваться речью, но и чувствовать ее красоту, краски и оттенки, существовать в языке,

осуществляя в ней свободную игру своих интеллектуальных и жизненных сил, присваивая с их помощью внешний мир и проявляя внутренний. Этот процесс, по словам Н. Е. Миропольской, является процессом формирования «эстетической логосферы». «Речь – постоянное изначальное качество бытия, и эстетическая логосфера должна способствовать овладению высоким уровнем этого качества» [10].

Исходными психолого-педагогическими и методическими установками для отбора содержания творческих заданий стали принципы системности, научной углубленности, коммуникативной направленности, формирования культурологического мышления, языковой компетентности, творческого мышления.

Первый блок задание направлен на развитие стили соответствующей интерпретации художественных произведений и представлен творческим заданием «Составь диалог». Опираясь на общенаучную теорию диалога и учитывая специфику занятий по мировой художественной культуре, например, в целях развития языковой компетенции студентов им предлагается составить театрализованно-художественные диалоги как диалоги функционально-ролевые. Выбор диалогов этой категориальной группы обусловлен тем, что они способствуют погружению студентов в культурно-историческую эпоху, мир мастера, художественную структуру произведения, мир художественных героев, тем самым создавая предпосылки для более углубленного постижения их изнутри, усвоения и воспроизведения речевого стиля этой эпохи или индивидуального стиля творца.

Предлагаемый зрительный ряд (фрагмент):



«Дары Аттала». Группа «Галл, убивший свою жену и убивающий себя».

Римская мраморная копия утраченного бронзового оригинала 230 г. до н. э. Рим. Музей Терм.



П. Федотов. «Свежий кавалер» или «Утро офицера, получившего первый крестик».
Государственная Третьяковская Галерея



Рембрандт. «Автопортрет с Саскией».
Дрезденская Галерея

Составление подобных диалогов требует, во-первых, перевоплощения – перехода от состояния пассивного созерцателя к состоянию условного участия в событиях, которые изображены на картинах или в скульптуре; во-вторых, восприятие произведений, анализ-интерпретация происходят в «действенной» форме, что требует применения приобретенных художественных знаний в новой ситуации, умения устанавливать взаимосвязи между художественными и жизненными явлениями, определенного уровня развития языковой компетенции для свободного использования речевых конструкторов.

Следующий блок творческих заданий, направленный на развитие ассоциативного мышления студентов при восприятии произведений искусства, представлен заданием «Моя метафора», поскольку метафора является одним из самых распространенных понятий и средств творения художественного образного языка.

Студент, осмыслив свои впечатления от восприятия произведения искусства, подбирает собственную метафору, построенную на *оксюмороне* – парадоксальном сочетании противоположных по значению образов, усилив художественную яркость произведения.

Предлагается зрительный ряд (фрагмент):



Гауди. Дом «Касса Миля» в Барселоне.



М. Врубель. «Царевна-лебедь».
Государственная Третьяковская галерея.



Оперный театр в Сиднее. Австралия

Примером для выполнения может быть впечатление от картины И. Грабаря «Февральская лазурь»:



Звонкая тишина.

Это задание основано на свойстве метафоры вызывать у реципиента положительный отклик, порождать множество ассоциаций, действовать на столько на разум, сколько на чувства, подсознание. Использование же метафор в речи придает ей выразительность, эмоциональность, что в свою очередь способствует повышению речевой выразительности. Посредством выполнения пободных творческих заданий происходит погружение молодого человека в целостный мир искусства, обеспечивающее формирование определенного уровня художественно-эстетического развития, составной частью которого является речемыслительная культура. Результатом творческой эффективной деятельности, наряду с умением воспринимать произведения искусства, трактовать их содержание, появляются мотивы к совершенствованию собственных навыков красиво, умно говорить и мыслить.

Умение студентом составлять «речевую ткань» урока, диалогические (или полилогические) рассуждения, анализ-интерпретацию произведений искусства усиливают воспитательный потенциал уроков художественно-эстетического цикла, который выражается в возможности урока воспитывать эмоциональную сферу учащихся, как одну из главных характеристик личности ученика, влияет на все компоненты подсознания: ощущения, восприятие, воображение, память, мышление. Это влияет так же на предоставление определенного объема качественной информации об искусствоведческих знаниях, исторических событиях, биографических факторах, то есть информации, связанной с познавательной, умственной деятельностью старшеклассников, что является источником самопознания, самосовершенствования по законам красоты. В контексте сказанного уместны слова Н. Карамзина: «Богатство языка есть богатство мыслей» [5, с. 142]. И язык не был бы явлением культуры, если бы, в свою очередь не оказывал влияния на тех, кто им пользуется.

Таким образом, речемыслительная и профессиональная культура будущего учителя художественно-эстетического профиля – это умение грамотно строить свою речь: следовать нормам языка, соблюдать законы логики и учитывать особенности стиля при построении

фраз, добиваться выразительности и эмоциональной насыщенности, используя богатство языка.

Литература

1. Алмазова А. А. Формирование профессиональной языковой личности логопеда как актуальная проблема высшей школы. / А.А. Алмазова // Специальное образование. – 2014. – № 1. – С. 7–13.
2. Ворожбитова А.А. Лингвориторика : самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройка): метод. пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и деловое общение», «Риторика», «Педагогическая риторика» / авт.-сост. А. А. Ворожбитова. – Сочи : РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2016. – 84 с.
3. Захарова Л.Н. Особенности формирования и современные технологии обучения эффективной речемыслительной деятельности учащихся как основа формирования языковой компетенции / Л.Н. Захарова, В.А. Черкасов // Образование: прошлое, настоящее и будущее : матер. III Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2017 г.). – Краснодар : Новация, 2017. – С. 21-24. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/269/12805/> (дата обращения: 20.04.2022).
4. Ипполитова Н. А. Русский язык и культура речи : курс лекций / под ред. Н.А. Ипполитовой / Н.А. Ипполитова, О.Ю. Князева, М.Р. Савова. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 344 с.
5. Карамзин Н.М. О богатстве языка / Н.М. Карамзин // Избранные сочинения в двух томах. – М.; Л.: Художественная литература, 1964. – Т. 2. – С. 324–328.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Під. ред. Л.Н. Проколієнко; упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.В. Проскура. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
7. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навч. посібник / Л. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 675 с.
8. Минасян Н.Г. Педагогические условия реализации эстетико-воспитательного потенциала уроков зарубежной художественной культуры в старшей школе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Минасян Наталья Григорьевна. – К., 2013. – 268 с.
9. Мировая художественная культура : 10–11 кл. : дополнительные материалы к урокам / авт.-сост. О.Е. Надеяева. – Волгоград : Учитель, 2009. – 198 с.
10. Миропольская Н.Е. Искусство слова в структуре художественной культуры: теория и практика: монография / Н.Е. Миропольская. – К. : Изд-во Парламент-клуб, 2002. – 204 с.
11. Сиротинина О.Б. Русский язык : система, узус и создаваемые ими риски / О.Б. Сиротинина. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2013. – 116 с.

УДК 379.831:37.036

Сиренко Татьяна Николаевна
старший преподаватель
кафедры музыкального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
kaf_muzika@mail.ru

**ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

На современном этапе высшая школа выдвигает на первый план необходимость художественного и эстетического воспитания, что является фундаментальной основой общей культуры человека. Именно поэтому художественно-эстетическое воспитание личности нашло свое отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который направлен на изменение системы нравственных и духовных ценностей личности, достижения мировой и художественной культуры социума.

В общении с искусством и в творческом самовыражении под воздействием художественного восприятия личность приобретает способность передавать информацию об индивидуальном видении мира, делая свой вклад в духовную культуру всего человечества.

Одним из существенных факторов повышения эффективности художественно-эстетического воспитания является поиск оптимальных условий организации процесса приобщения студентов к различным видам искусств и творческой деятельности.

Идея образования и воспитания молодежи средствами красоты (природы, искусства, человеческих взаимоотношений и др.) не нова. Немало ученых, исследователей, учителей, организаторов культурно-массовой работы обращались в прошлом к возможности привлечения детей и юношества к миру прекрасного. Подтверждением этому служат также многочисленные формы, методы и средства усвоения молодым поколением ценностей этнокультуры, художественного творчества, классического искусства. При этом эти формы, методы и средства имеют конкретное содержание и одновременно указывают на существующие традиции к взаимообогащению. Так, народные элементы гармонично вплетаются в контекст классического искусства, а его жанровое разнообразие позволяет создавать сложные и панорамные объединения в сфере культуры, отражая интегративные процессы в деятельности по законам красоты.

Отдавая должное образовательно-воспитательным возможностям эстетических факторов педагогического воздействия, понимая дальнейшую перспективу совершенствования системы образования, мы определяем эстетику ведущей идеей высшей школы, основой становления и совершенствования профессиональной культуры будущих специалистов. Эта идея нашла свое отражение в научно-педагогическом творчестве Я.А. Каменского, И. Канта, Ж.-Ж. Руссо, В.П. Шестакова и др.

Проблеме художественно-эстетического воспитания молодежи посвящены исследования Х. Зельдмайра, Б.С. Лихачева, М.К. Мамардашвили, Л.П. Печко, Т.Т. Ротерс и др.

На сегодняшний день накоплен немалый опыт теоретического и практического решения проблем художественно-эстетического воспитания молодежи средствами разных видов искусств. На примере общеобразовательных школ, учебных заведений среднего профессионального образования, высших образовательных учреждений можно констатировать, что там, где существует художественная атмосфера, осуществляется эстетизация учебных аудиторий, там внедряются активные формы привлечения молодежи к миру прекрасного.

Актуальность данной проблемы раскрывается в изучении основных направлений развития художественно-эстетического воспитания молодежи на современном этапе в образовательном и воспитательном процессе высших образовательных учреждений.

Цель статьи состоит в том, чтобы проанализировать проблемы художественно-эстетического воспитания молодежи и найти оптимальные пути модернизации данного процесса.

В современном обществе художественно-эстетическое воспитание является средством формирования личности. Современный студент должен больше общаться с видами искусства, стремиться раскрыть эстетические стороны человеческого бытия. С помощью искусства молодежь познает и отражает в собственном сознании общественные отношения и свои отношения с людьми.

С точки зрения Н. В. Ипполитовой, следует уделить внимание студенческой молодежи, выявить свойства и качество личности студента как объекта воспитания [2, с. 97]. Г.Б. Андреева и О.А. Никитина считают: «Молодежь – это очень динамичная общественная группа. Находится в стадии становления социальной зрелости, реализации своих физических, политических и эстетических способностей» [1].

Художественно-эстетическое воспитание молодежи – это инструмент не только совершенствования личности студента, но и регулятор отношений индивида с миром, гармонизации всей системы общественных отношений. Ценность художественно-эстетического воспитания, как считает М. К. Мамардашвили, «это то, к чему человек относится, как высшему и более обдуманному, более ценному, чем он сам, и то, что его отвлекает от хаоса, стихийных отношений к миру и себе самому» [5, с. 84].

В свою очередь, А.Н. Семашко считает, что художественно-эстетическое воспитание молодежи: «Это не собственно цель, а задача, решение которой является обязательным условием формирования общества, материальных и духовных основ жизни» [7, с. 30].

Процесс художественно-эстетического воспитания молодежи предполагает гармоничное решение таких задач:

- формирование духовно-эстетического и нравственного воспитания
- привлечение студентов к художественно-художественной деятельности
- развитие творческих способностей.

Для целостного решения представленных задач, прежде всего, необходима обязательность эстетического воспитания и художественного образования. Эту мысль продолжает Б.С. Лихачев: «Не надо разговаривать о всесторонне развитой личности в развитом обществе без присутствия у нее эстетической грамотности». Ученый предлагает определить предмет художественно-эстетического воспитания как формирование эстетического отношения человека к искусству, эстетической потребности в творческой деятельности «по законам красоты». По мнению ученого, художественно-эстетическое воспитание можно определить, как целенаправленный, организованный и контролируемый процесс формирования у молодежи эстетического отношения, эстетических потребностей и художественно-эстетической деятельности [4, с. 17].

Таким образом, процесс художественно-эстетического воспитания молодежи можно представить как систему, в которой взаимодействуют средство, форма и цель.

Н.И. Киященко в своих работах рассматривает художественно-эстетическое воспитание молодежи в единстве с истиной и добром, что является высшим проявлением человеческого духа, реализацией творческого начала человека – творца. Он подробно рассматривает искусство как один из путей художественно-эстетического воспитания молодежи. Искусство влияет не только на чувства студента, но и на процесс его мышления, определяет его характер, специфику форм его деятельности. Искусство обогащает теоретическое мышление, духовный мир студенческой молодежи; окрыляет мнение студента, делает ее более гибкой и разнообразной, смелой и выразительной, оно будит фантазию и вдохновение, развивает творческое мышление студента [3].

Изучая процесс художественно-эстетического воспитания молодежи, Р.В. Назарова также отводит важную роль искусству. По ее мнению, образование в вузе, где преподавание искусства осуществляется во взаимодействии и интеграции с другими учебными дисциплинами, делает процесс усвоения социально-духовного опыта человека уникальным. Развитие духовного потенциала личности студента и переход на новый уровень восприятия, мышления, общения с искусством не происходит сам собой, а требует длительного процесса воспитания и становления личности [6].

Изучение научных трудов, посвященных эстетическому воспитанию личности (Г.Д. Гачев, Д.С. Лихачев, Л.П. Печко, Ю.П. Усов и др.) убеждает, что именно народное ремесло как вид искусства является одним из составляющих художественно-эстетического

воспитания личности. Народное творчество помогает молодежи целенаправленно и планомерно работать, поддерживать атмосферу художественного творчества: резьба по дереву, вышивка, работа с соломой, роспись, лозоплетение значительно способствуют художественно-эстетическому развитию личности.

Художественно-эстетическое воспитание как часть целостного педагогического процесса выступает элементом творчества, независимо от профессиональной направленности вуза, оно существует на всех этапах творчества – от поиска и постановки проблемы до ее решения и формирования результатов.

Данная проблематика не может оставаться в стороне от теоретического и практического решения учеными в области современной психологии, культурологии, педагогики и др. С целью модернизации процесса художественно-эстетического воспитания молодежи мы считаем целесообразным использовать следующие программные направления работы. *Первое направление* модернизации процесса художественно-эстетического воспитания молодежи предполагает его восстановление и внесение адекватных изменений на методологическом уровне. Именно этот уровень способствует осмыслению и раскрытию сущности художественно-эстетического воспитания, его целей, функций, конечного результата и т.д.

На современном этапе художественно-эстетического воспитания молодежи значимым становится культурологический аспект, что предполагает решение следующих задач:

- раскрытие эстетической ценности качеств личности, красоты ее физических, психических, духовных и творческих возможностей;
- раскрытие эстетической ценности окружающей среды (природной, предметной, социальной, художественной), где находится человек;
- раскрытие эстетической ценности основных видов деятельности человека (коммуникативной, учебно-познавательной, профессионально-трудовой, креативной).

Второе направление модернизации художественно-эстетического воспитания молодежи предполагает целенаправленное решение некоторых вопросов психологического содержания. Это обусловлено тем, что участниками художественного диалога являются люди, которые различны по возрасту, жизненному опыту, художественным вкусам, эстетическим интересам. Именно поэтому сегодня актуальны вопросы психологического содержания для духовно-практического диалога человека с миром искусства.

В связи с этим мы считаем целесообразным:

- использование в процессе организации художественного диалога такого проявления личности как ее художественные интересы, ценностные ориентации в сфере искусства, эстетические потребности;
- духовно-практическое взаимодействие с искусством средствами художественного восприятия, эстетической оценки и творческой интерпретации;
- накопление опыта самостоятельного приобщения к миру искусства, организации познавательной деятельности в сфере художественно-эстетической культуры.

Третье направление модернизации художественно-эстетического воспитания молодежи направлено на успешное решение комплекса вопросов профессионально-педагогического содержания. Они связаны с деятельностью преподавателя мировой художественной культуры; от их профессиональной компетентности, эстетической образованности, педагогического мастерства, владения системой образовательных технологий зависит эффективность процесса художественно-эстетического воспитания. Для этого мы считаем необходимым следующее:

- в процессе профессиональной подготовки будущих учителей формировать у них систему эстетических ценностей, необходимых для повседневной жизни, общения и обучения детей;

– овладение будущими учителями современными технологиями использования художественной и эстетической информации;

– приобщение будущих учителей, организаторов детских коллективов к культурно-творческой деятельности с целью приобретения необходимых умений и навыков сохранения и увеличения художественных и эстетических ценностей социума.

Художественно-эстетическое воспитание молодежи на современном этапе является одной из актуальных проблем дальнейшего развития духовной жизни современного общества. Особое место художественно-эстетическое воспитание молодежи занимает в образовательном процессе высшего учреждения. Понимание потенциальных возможностей художественно-эстетического воспитания позволяет создавать на его основе стратегию педагогического воздействия на личность, подготовку ее к жизни, труду и творчеству по законам красоты.

Перспективным направлением мы считаем модернизацию художественно-эстетического воспитания молодежи, что предполагает существенное восстановление принципов, содержания, форм и методов работы в данном направлении. Для решения этой проблемы необходимы дальнейшие разработки теоретико-методологического, психологического и профессионально-педагогического содержания художественно-эстетического процесса воспитания. Мы считаем, что благодаря этим условиям художественно-эстетическое воспитание молодежи на современном этапе будет решающим фактором формирования личности, способной жить и творить по законам красоты.

Литература

1. Андреева Г. Б. Эстетическое воспитание студентов вузов: опыт института академии ФСИН России / Г. Б. Андреева, О. А. Никитина // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30175> (дата обращения 02.03.2022).

2. Ипполитова Н. В. Сущность, структура и особенности эстетического воспитания студентов вуза / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // Современная высшая школа: инновационный аспект: научный журнал – М., 2010. – №2. – С.93–100.

3. Киященко Н.И. Эстетика. Общий курс, план-программа и методические материалы / Н. И. Киященко ; Ин-т философии РАН. – М. : ИФРАН, 2002. –197 с.

4. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников : Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / Б. Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 175 с.

5. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления / М. К. Мамардашвили – М. : Московская школа политических исследований, 2000. – 416 с.

6. Назарова Р. В. Эстетическое воспитание подростков в мультикультурном образовании : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Назарова Регина Валерьевна. – Воронеж, 2006. – 23 с.

7. Семашко А.Н. Социально-эстетические проблемы развития художественных потребностей / А. Н. Семашко. – Киев ; Одесса : Вища школа, 1985. – 170 с.

УДК 378

Степанова Наталья Викторовна

доцент кафедры фортепиано

кандидат педагогических наук

ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств

им. П.И. Чайковского»,

г. Челябинск, РФ

stepanova.n2010@yandex.ru

РОЛЬ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

В системе современных научных методологических подходов, герменевтический подход в гуманитарном знании является одним из ведущих стратегических направлений. Его реализация в учебно-педагогическом процессе позволяет по-новому взглянуть на такие ключевые категории герменевтики, как «текст», «понимание», «толкование», «интерпретация», «смыслообразование». Использование герменевтического подхода в учебно-педагогическом процессе позволяет расширить диапазон познавательных возможностей, личного влияния, максимальной степени понимания мироощущения окружающих нас людей.

Краткий ретроспективный взгляд на философское учение герменевтики позволит проследить особенности становления данного подхода, сформировавшегося в рамках культурфилософского комплекса, а также обосновать правомерность его применения в учебно-педагогической практике.

Интерес к проблеме интерпретации категориальных единиц герменевтики назрел во второй половине XIX века. Не ослабевает он и в настоящее время. Связано это с распространением идеи открытого общества, с обменом культурными ценностями, с задачами образования. Оно становится жизненно необходимым фактором для понимания другого человека и себя в каждом конкретном случае и является важнейшим условием для решения повседневных жизненных вопросов, реализации замыслов, достижения целей.

Базовые категории герменевтики («текст», «понимание», «толкование», «интерпретация», «смыслообразование», «диалог») «вездесущи» и имеют междисциплинарный характер, поэтому становятся предметом изучения различных наук и, прежде всего, гуманитарных: философии, культурологии, психологии, герменевтики, логики. Связь педагогики с этими науками известна, и новую грань в ней открывает герменевтический подход, так как без него невозможны ни развитие культуры, ни становление педагога.

Герменевтика (от греч. *hermeneutikos* – разъясняющий, истолковывающий), искусство толкования текстов, учение о принципах интерпретации. Истоки этого понятия обращены к древности, к такому «персонажу» как Гермес, который был посредником между Богами и людьми и толкователем воли Богов. В Средние века под герменевтикой понимали толкование религиозных, юридических, философских, литературных текстов. Герменевтика как отрасль философского знания постепенно расширяла диапазон «искусства истолкования». Поэтому, много позже, в первой половине XIX века, с началом активного процесса формирования социально-гуманитарных наук расширяется и значение понятия «герменевтика», так как их целью провозглашается не только познание общества, но и участие в его регуляции и преобразовании. К тому же, формирующиеся гуманитарные науки нуждались и в своем методологическом фундаменте, отличном от естествознания.

Этот тезис активно отстаивался представителями направления «Философии жизни», сложившегося в последней трети XIX века, его представителями были – В. Дильтей,

Ф. Ницше, А. Бергсон, О. Шпенглер и др. Само понятие жизни настолько многозначно, что давало простор для различных и неоднозначных трактовок. Возникнув в качестве умозрительного «искусства истолкования», или искусства понимания письменно зафиксированных «жизненных откровений» в системе «наук о духе» В. Дильтея, оно трансформировалось в действенный и актуальный метод осмысления разнообразных культурных реалий. Научному познанию и его приемам противопоставляются внеинтеллектуальные, интуитивные, образно-символические способы постижения жизненной реальности, иррациональные в своей основе – интуиция, понимание, пронизательность и др. Наиболее адекватным способом выражения жизни считаются произведения искусства, поэзия, музыка, вчувствование, вживание и другие внерациональные способы освоения мира. В. Дильтея называют основоположником понимающей психологии, а метод понимания как непосредственное постижение некоторой духовной ценности. Проникновение в духовный мир автора текста, неразрывно связанный с реконструкцией культурного контекста и «постижением» (пониманием) душевной жизни как взаимосвязанной, структурированной и развивающейся – важная задача описательной психологии.

Следующий важный аспект – «понимание», по отношению к культуре прошлого, выступает как метод интерпретации, названный В. Дильтеем герменевтикой – искусством понимания письменно фиксированных проявлений жизни. Герменевтику он рассматривает как методологическую основу всего гуманитарного знания, выделяя два вида понимания: понимание собственного внутреннего мира, достигаемое с помощью интроспекции (самонаблюдения); понимание чужого мира – путем вживания, сопереживания, вчувствования (эмпатии). В обоих своих видах понимание – это процесс, в котором на основе внешних, чувственных данных, постигается внутреннее – прежде всего внутренняя духовная жизнь человека, ее развитие, специфика и уникальность.

Последующее развитие идей герменевтики связано с исследованиями философов: М. Хайдегера, Ф. Шлейермахера, Х.-Г. Гадамера, П. Рикёра. Для нас интерес представляет точка зрения Х.-Г. Гадамера, рассматривающего герменевтику не столько как деятельность по осмыслению некоторого текста, а как своеобразную философию понимания опыта мира, интерпретативный метод познания культуры и человека в частности. Важнейшая заслуга Х.-Г. Гадамера – всесторонняя и глубокая разработка ключевой для герменевтики категории «понимание», как универсального способа познания и освоения мира, интерпретация которого предполагает индивидуальную трактовку. По его мнению, каждый новый интерпретатор создает новые смыслы, а, следовательно, и новый текст [1, с. 217]. Понимание для него, как способ существования познающего, действующего и оценивающего человека, неотделимо от самопонимания интерпретатора, что представляет собой процесс поиска смысла. Х.-Г. Гадамер утверждал, что «понимание всегда является истолковывающим, а истолкование – понимающим» [2, с. 219].

Искусство понимания – это сложное диалектическое искусство искания истины, искусство мышления, искусство ведения беседы (диалога), которое требует, прежде всего, чтобы собеседники слышали друг друга, следовали за мыслью своего оппонента. Понимание человеком мира и взаимопонимание людей осуществляются в «стихии языка», т.е. в языковой форме. Язык есть та среда, в которой происходит процесс обретения взаимопонимания, подчеркивая тем самым, что языковая структура нашего опыта мира способна охватить самые многообразные жизненные отношения.

В современном анализе понимания прослеживается особенность рассмотрения его как универсальной характеристики, присущей любой форме человеческой деятельности, как всеобъемлющего, познавательного процесса. В этом процессе понимающий пытается обнаружить смысл, который позволяет ему ориентироваться, осознанно действовать и утверждать себя в мире практики и общения. В данной статье мы будем трактовать

категориальную единицу герменевтики – «понимание», как составляющую духовной стороны человеческой деятельности, в которой прослеживается и осмысливается ее уникальность. Конкретизируя этот тезис, рассмотрим понимание как условие продуктивного обращения непосредственных участников образовательного процесса друг к другу, и назовем его педагогическим пониманием. Образование в этом процессе может быть представлено как единство, синтез знания, опыта и понимания. Сама преподавательская деятельность представляет собой решение ряда не только специальных (предметных), но и собственно педагогических задач. Профессиональная задача создается в поле взаимодействия «учитель – ученик». В процессе ее решения приходит понимание условий, обнаружение скрывающихся в ситуации смыслов, понимание самой ситуации как педагогической задачи. Понимание преподавателя реализуется через истолкование, интерпретацию «текста», которым представлена образовательная ситуация. Поэтому педагогическая деятельность изначально «герменевтична». Понимающий контекст – результат деятельности и учителя, и ученика, отражающий сложное диалогическое взаимодействие своего и чужого опыта, слова и действия, мысли и чувства на разных уровнях осмысления. Можно говорить о том, что диалог и понимание – необходимые составляющие учебно-педагогического процесса.

Итак, понимание задается ученику действиями преподавателя: он объясняет, показывает, направляет, руководит деятельностью ученика. Учащийся воспринимает, запоминает, усваивает (или не усваивает) на основе понимания (или непонимания) некое предметное знание. Структура учебно-педагогического процесса вариативна. Так, например, И. Герbart считал необходимым и эффективным для обеспечения понимания учащимся учебного материала, структурировать урок такими компонентами, как «ясность», «ассоциация», «система», «метод»; а одной из основ дидактической системы К.Д. Ушинского являлось понимание того, что чем больше знаний усвоил и переработал рассудок учащегося, тем он «развитее и сильнее» [2, с. 198]. Таким образом, понимание в процессе восприятия знаний выступает средством усвоения учебного материала в ходе объяснения.

Традиционно, принято считать, что в предметном поле понимания выстраиваются субъект-объектные (учитель-ученик) отношения. Учитель – субъект, поскольку является носителем научного знания, цели, метода, смысла. Он как умудренный опытом старший ведет за собой ученика – неопытного, незнающего, непонимающего. Однако ученик узнает мир во всем многообразии своих познавательных и практических отношений с окружающей средой. Следовательно, накапливаемый им опыт, так или иначе, должен учитываться в процессе обучения, т.к. жизненный опыт – важная часть духовного мира, где своеобразно запечатлены наши способности и интересы. Поэтому понимание этого опыта – путь к личности ученика. В этом контексте подчеркнем тесную диалогическую связь – преподавателя и ученика. В этом диалоге взаимодействие жизненного опыта учащегося с содержанием образования выступает как закономерность процесса обучения. Эта связь, осознанная и взятая преподавателем на вооружение, становится необходимым условием успешного обучения, в противном случае, обучение будет оторвано от духовной жизни учащегося. В этом случае происходит и отчуждение учителя от ученика, ученика – от его интересов и способностей.

Таким образом, когда речь заходит о духовном общении, тогда место субъект-объектному характеру взаимодействия в отношении его участников не находится. В действительности же ученик всегда – субъект педагогического процесса, что дает нам право говорить о субъект-субъектной характеристике взаимоотношений. Чем более преподаватель убежден в обратном и, в соответствии с этим убеждением пытается выстраивать свои отношения с учеником, тем сложнее он достигает своих педагогических целей, тем более он удаляется от ученика, подменяя отношения сопричастности отношениями отчуждения.

Для реализации герменевтического подхода в рамках учебно-педагогического процесса необходима осмысленная его организация. Ведь новое осмысление – это не просто разрушение привычного смыслового ряда, это и есть его пересоздание, преобразование, реконструирование. Важное значение для возникновения нового осмысленного знания имеет организация взаимосвязи структур «свой» и «другой». В такой системе учебно-педагогического процесса решающее значение имеет характер отношений между его участниками, признание их субъектной позиции. Межсубъектное общение не может осуществляться без взаимного понимания, при котором сохраняется уважительное отношение к жизненному и знанию опыту учителя и ученика, устанавливается приятие друг друга, когда каждый ставит себя на место другого – это готовность учителя учиться у своих учеников.

Общение в поле «учитель – ученик» – основа учебно-педагогического процесса, главное средство, с помощью которого открываются ценности, образцы культуры, смыслы, носителями которых являются непосредственные участники взаимодействия. Общение – своеобразное духовное пространство, в котором учитель и ученик проявляют свою индивидуальность, происходит их личностное развитие. Это возможно только в сфере субъект-субъектных отношений. В таком случае общение принимает характер диалога. «Диалогичность – один из принципов стиля нового педагогического мышления. Следование этому принципу означает не только обмен знаниями, но и личностными смыслами. Совместный поиск, способный стать взаимным учением, основой сотворчества участников образовательного процесса» [3, с. 51].

Для того чтобы такое взаимодействие стало возможным, педагогу необходимо быть терпимым, снисходительным, выдержанным и терпеливым, признавать, что ошибки, промахи – это необходимый этап в развитии и себя самого, и ученика. Для организации диалогических отношений необходима установка на поиск и решение задач, интересных, как для ученика, так и для преподавателя. Здесь важно понимание смысла собственной профессиональной деятельности, умение слышать «голос» учащегося и откликаться на него. Полифоничность диалога в такой трактовке предполагает возможность сближения участников учебно-педагогического процесса, выводя диалог в поле «учитель – ученик» на новый уровень – диалога герменевтического. Такой уровень, по определению М. М. Бахтина, существует – «единственное единство» или «другодоминантность», что предполагает равноправие позиций участников диалога, их равноценность [2, с. 127]. Именно поэтому на современном этапе интенсивного развития педагогической теории так востребована педагогическая герменевтика, стратегию которой определяет герменевтический подход, который актуализирует идеи гуманистической концепции образования.

Таким образом, герменевтический подход имеет не только культурологическую, философскую, естественнонаучную, но и историко-педагогическую традицию. Роль герменевтического подхода в учебно-педагогическом процессе определяет его теоретическую и практическую направленность, являясь способом бытия «человека понимающего» – понимающего самого себя, свое место в мире, окружающий мир и другого человека.

Литература

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер // общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Кохановский В. П. Философия науки в вопросах и ответах : учеб. пособие для аспирантов / В.П. Кохановский, Т.Г. Лешкевич, Т.П. Матяш, Т.Б. Фатхи. – Изд. 2-е. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 352 с.
3. Сенько Ю. В. Педагогика понимания : учеб. пособие / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – М. : Дрофа, 2007. – 198 с.

**СЕКЦИЯ 3. СТРАТЕГИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.091.322-042.65:784.9

Бавыка Татьяна Васильевна
старший преподаватель кафедры музыкального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
tanya.bavyka@mail.ru

**ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В
ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

В современных социокультурных условиях возрастает потребность государства и общества в специалистах высокого класса, профессионалах, способных к инновациям, самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. Профессиональная востребованность связана, в том числе, и с умением студентов, будущих учителей музыки самостоятельно осваивать и применять новые знания, умения и навыки в своей профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа студентов в образовательных учреждениях различного типа является неотъемлемой частью учебного процесса. В условиях вузовского обучения с переходом на компетентностный подход в образовании становится актуальной проблема организации самостоятельной работы обучающихся по различным специальностям, а также в процессе вокальной подготовки будущих учителей музыки. Увеличилась доля самостоятельной работы, а также сместился акцент с преподавания на учение. Стало очевидным формирование и развитие умений и навыков самостоятельной работы студентов.

С введением новых стандартов образования по направлениям подготовки «Педагогическое образование» самостоятельная работа является одним из обязательных видов образовательной деятельности.

В научном сообществе интерес к вопросам организации самостоятельной работы студентов возник не сегодня, поэтому в современной педагогике накоплен значительный опыт по анализу и обобщению различных аспектов данной проблематики. Так, одни ученые - исследователи В. Бондарь, В. Буряк, Л. Выготский, П. Гальперин, Е. Кабанова-Меллер, А. Леонтьев, В. Лозовая, Н. Половникова и др. – рассматривают вопросы самостоятельной работы учащихся в условиях функционирования общеобразовательной школы; другие – В. Богословский, А. Вербицкий, Л. Деркач, И. Зимняя, В. Казаков, Б. Коротяев, А. Кучерявый, С. Матушкин, А. Мороз, Н. Никандров, Н. Половникова, В. Сластенин, Т. Шамова и др. – в контексте системы высшего образования. Все они сходятся во мнении, что самостоятельная работа является многогранным и комплексным явлением, прочным основанием для саморазвития и самообразования обучающихся, средством повышения осознанности и эффективности изучаемого материала.

Более конкретно содержание термина «самостоятельная работа» раскрывается в современной научной справочной литературе и трудах исследователей, где она рассматривается как «форма организации учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством педагога, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и качеств личности» [2, с. 118], а также «средство организации и управления самостоятельной деятельностью учащихся, ... опосредованное управление этой деятельностью» [3, с. 12].

Отечественные исследователи подчеркивают, что самостоятельная работа студентов (обучающихся учреждений высшего образования) – совокупность всей самостоятельной учебной деятельности, осуществляемой в аудитории и за ее пределами. Она рассматривается «как основное средство целенаправленного систематического и познавательного обучения студентов; как средство развития профессиональной компетентности, индивидуальных качеств и способностей; является фактором управления мотивацией студентов в процессе обучения» [1, с. 42]; «систематическая, управляемая, планируемая работа студента, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя.» [5, с. 5].

Обобщая научные исследования и публикации по данному вопросу, можно сделать следующий вывод. Самостоятельная работа является одной из форм организации учебного процесса, она создает условия для саморазвития студента и способствует обеспечению самостоятельного поиска информации, творческому восприятию и осмыслению учебного материала, развитию аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени.

Эффективная организация самостоятельной работы в процессе вокальной подготовки будущих учителей музыки способствует не только совершенствованию навыков самостоятельной подготовки, но и воспитанию культуры самостоятельной деятельности, также она направлена на решение общеизвестных задач: закрепление и расширение знаний, умений, полученных студентами во время аудиторных и внеаудиторных занятий; приобретение дополнительных знаний и навыков по дисциплинам учебного плана; формирование и развитие знаний и навыков, связанных с научно-исследовательской и творческой деятельностью; развитие навыков самоорганизации; формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

В настоящее время преподаватель становится организатором познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества в русле компетентностно-деятельностного подхода, что требует от него способности к самоорганизации деятельности в вузе, проектировочных и организационных способностей. Работа в условиях новых ФГОС ВПО требует от преподавателей умения ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами. Для этого преподаватели должны объяснять студентам, каким образом весь учебный процесс, и каждая в отдельности дисциплина способствуют развитию профессиональных и личностных качеств у будущих специалистов.

Поскольку самостоятельная работа – важнейшая форма учебного процесса, преподавателям следует акцентировать внимание студентов на ее непосредственном влиянии на формирование таких профессиональных качеств, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т. д., с тем, чтобы студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый ими успех в обучении способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный.

Формированию такой мотивации способствует искренняя заинтересованность преподавателей в успехе студентов. Первостепенное значение в данном случае приобретает и сознательность студентов в обучении. Нельзя преподавать, не обращая внимания на то, понимает ли обучающийся материал или нет. Если исходный уровень понимания материала студентов ниже ожидавшегося, необходимы корректировка программы и заданий на самостоятельную работу студентов в том числе. Сознательность выполнения самостоятельной работы студентов обеспечивают следующие характеристики: методологическая осмысленность материала, отбираемого для самостоятельной работы; сложность заданий, соответствующая «зоне ближайшего развития» студентов;

последовательность подачи материала с учетом логики предмета и психологии управления; дозировка материала для самостоятельной работы, соответствующая учебным возможностям студентов; деятельностная ориентация самостоятельной работы.

Ориентируясь на четыре компонента содержания образования (знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности), целесообразно для каждой дисциплины произвести тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач для практических занятий, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной работы.

Каждый вуз оставляет за собой право выбора форм, видов и критериев оценивания самостоятельной работы обучающихся. Нормативные требования к самостоятельной работе студентов расширяются и дополняются локальными документами, которые регламентируют порядок и условия организации самостоятельной работы обучающихся; определяют значение, цель, задачи и формы самостоятельной работы студентов. Кроме того, условия осуществления организации самостоятельной работы и ее оценка планируются и прописываются каждым преподавателем в рабочей программе дисциплины, а также в методических рекомендациях по организации самостоятельной работы студентов и учебных (или учебно-методических) пособиях по различным дисциплинам учебного плана.

Учебная дисциплина «Фольклорный ансамбль» (Б1.В.ДВ.8.2) реализуется в рамках дисциплин по выбору вариативной части учебного плана и является частью основной образовательной программы для подготовки магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Музыкальное образование»). Изучение дисциплины способствует освоению обучающимися специфических приемов звукоизвлечения и звуковедения в народной манере пения; овладению различными методиками народного исполнения; практическими навыками вокальной техники и формами репетиционной работы с фольклорным коллективом.

Основная цель самостоятельной (аудиторной и внеаудиторной) работы сводится к углубленному освоению программного материала дисциплины посредством изучения специальной и учебно-методической литературы; подготовки к практическим и лабораторным занятиям, зачётам/экзаменам; составлению словаря профессиональных терминов; аннотированию, комментируемому цитированию и реферированию научной литературы; выполнению творческих (индивидуальных) заданий; сравнительному анализу изучаемого материала; моделированию профессиональных ситуаций; наблюдению за различными аспектами профессиональной деятельности.

Преподавателем дисциплины определяются темы самостоятельной работы, её формы и объём (в соответствии с учебным планом и рабочей программой), разрабатывается и подбирается учебно-методическое обеспечение, составляется график консультаций, осуществляется индивидуальная педагогическая поддержка обучающимся в выполнении самостоятельной работы, оцениваются результаты.

Организация самостоятельной работы студентов в рамках дисциплины заключается в обеспечении обучающихся необходимыми учебно-методическими материалами; информационным ресурсам сети Интернет; знакомстве с оценочными средствами (контрольными материалами, тестами, заданиями и др.); а также в предоставлении перечня необходимой основной и дополнительной литературы.

Результативность и эффективность самостоятельной работы студента оценивается преподавателем посредством текущего контроля на лабораторных и практических занятиях, а также в виде проверки домашней работы, выполнения индивидуальных творческих заданий, подведения итогов в период промежуточной (академконцерт) и итоговой аттестаций (зачет/экзамен).

В рамках учебного курса для будущих учителей музыки разработаны индивидуальные творческие задания, которые осуществляются поэтапно и поочередно, периодичность

выполнения таких заданий - систематическая, к каждому занятию. Реализация выполнения заданий происходит непосредственно в процессе проведения практических занятий (под контролем преподавателя), а также в качестве выполнения самостоятельной работы. На начальном этапе осуществления самостоятельной деятельности обучающиеся ориентируются на некий алгоритм выполнения теоретического задания.

По мере изучения дисциплины с целью проверки усвоенных теоретических знаний обучающимся задания по выполнению самостоятельной работы усложняются и требуют от студентов более глубокой (детальной) проработки учебного материала.

В условиях реализации самостоятельной работы обучающихся по дисциплине «Фольклорный ансамбль» используются и другие виды работы, направленные на самостоятельное практическое освоение музыкального материала – распевки, которые предназначаются для выработки комплекса певческих вокально-хоровых навыков. Обучающимся предлагается выполнить следующий алгоритм действий:

- выполнить дыхательные упражнения на опору звука, ровность тембра голоса и динамики и др.;

- выучить распевки (в случае необходимости, используя музыкальный инструмент);

- исполнить распевки (применяя различные приемы звуковедения и темпы).

Предлагаемое задание следует выполнять к каждому занятию, но распевки могут меняться в зависимости от выработки конкретного певческого навыка у обучающегося; одни упражнения (например, дыхательные) должны быть доведены до автоматизма, другие могут быть заимствованы из песенного материала, предназначенного для разучивания. Своевременность выполнения задания, количество и качество выученных распевок выражается в баллах (на завершающем этапе обучения «работает» балльно-рейтинговая система оценки знаний). Усвоив навык исполнения распевки, студенту необходимо на зачете (или экзамене) продемонстрировать овладение данной методикой работы с однокурсниками.

Владение навыками работы с фольклорным коллективом предполагает необходимость многократного обращения обучающегося к устоявшимся отечественным методикам и школам обучения народному пению, изучение нотного фольклорного материала, накопление слухового опыта и опыта коллективного пения, освоение и воспроизведение музыкально-речевых построений. Своеобразным «тренажером» в приобретении профессиональных умений и навыков является работа студентов над изучением хоровых партитур, предназначенных для разучивания в фольклорном ансамбле.

При выборе партитуры преподаватель опирается на уровень музыкально-исполнительской подготовки обучающегося, его музыкальные способности и индивидуально-личностные качества. Выученные хоровые партитуры исполняются на зачете (или экзамене) и разучиваются каждым обучающимся с группой однокурсников.

Приведенные примеры индивидуальных творческих заданий для будущих учителей музыки в процессе вокальной подготовки способствуют формированию широкого круга компетенций, имеющих непосредственное отношение к самостоятельной работе: способности к самообразованию, планированию и распределению своего времени, умению работать самостоятельно.

Организация и осуществление самостоятельной работы в процессе вокальной подготовки способствует повышению уровня профессиональной подготовки будущих учителей музыки, формированию конкурентноспособного специалиста, умеющего грамотно и оперативно решать профессиональные задачи.

Литература

1. Гребнев Л. С. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения / Л.С. Гребнев // Высшее образование в России : журнал. – М., 2004. – №1. – С. 36–42.

2. Краткий педагогический словарь : Учеб. справ. пособие / Г.А. Андреева, Г.С. Вяликова, И.А. Тютюкова, М.В. Секачев. – М.: Секачев : Ин-т общегуманитар. исслед. – 2007. – 181 с.

3. Крафт Н.Н. Самостоятельная работа как средство саморазвития студентов / Н.Н. Крафт // Вестник Адыгейского государственного университета. – Майкоп, 2006. – №4. – С. 11–16.

4. Ларионова О.Г. Проблемы организации контроля в контекстном обучении математике / О.Г. Ларионова // Педагогика и психология образования. – М., 2014. – №3. – С. 47–55.

5. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки : Учеб.-метод. пособие / А.В. Меренков, С.В. Куньшиков, А.В. Усачева, И.Ю. Вороткова ; под общ. ред. Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.

УДК 781.63

Гирлян Екатерина Юрьевна
студент магистратуры 2 курса
направление подготовки 53.04.01 «Музыкально-инструментальное искусство»
магистерская программа «Оркестровые струнные инструменты»
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств
имени М. Матусовского»
г. Луганск, ЛНР
girlyan@list.ru

Научный руководитель:
Воеводина Лариса Петровна
доцент кафедры теории и истории музыки
кандидат педагогических наук, доцент
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств
имени М. Матусовского»
г. Луганск, ЛНР
girlyan@list.ru

ПОНЯТИЕ «МЕЛОДИЧЕСКОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ» В КОНТЕКСТЕ СКРИПИЧНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА

В теории исполнительского искусства все большую значимость приобретают методологические вопросы, одним из которых является дальнейшая разработка категориально-понятийного аппарата скрипичного искусства. Одним из ключевых понятий скрипичного исполнительского искусства является понятие «мелодическое интонирование».

Выдающийся скрипач Л.С. Ауэр в своей работе «Моя школа игры на скрипке» отмечает, что «из совершенно необходимых музыканту качеств первое место занимает изоощренный слух. <...> Чем богаче наградила природа молодого музыканта тонким чувством слуха и четким ритмом, тем больше он имеет шансов для достижения намеченной цели» [2, с. 31–32]. Это и многочисленные подобные высказывания выдающихся мастеров скрипичного искусства подтверждают доминирование музыкального слуха среди других способностей скрипачей-исполнителей. Особенность скрипки как нетемперированного инструмента заставляет особое внимание уделять вопросам воспитания музыкального слуха. С проблемой развития музыкально-слуховых способностей скрипача тесно связаны вопросы исполнительства, культуры инструментального интонирования, выразительного исполнения.

Оба эти аспекта исполнительства обретают особую актуальность в контексте развития исследовательской мысли о сущности музыкального произведения и особенностях исполнительской интерпретации, в частности. Скрипичное искусство обладает поистине безграничными возможностями в области выражения тончайших чувств, переживаний, эмоциональных состояний и отражения духовно-нравственных проблем, что делает его одним из объектов исследовательского интереса.

Палитра выразительных средств и методов, используемых в скрипичном исполнительстве для воплощения многочисленных и многогранных музыкальных тем и образов, огромна и, наверно, первостепенное значение в ней имеет интонация. Еще Б. Асафьевым были выделены в самостоятельные области два аспекта интонирования: собственно, «интонация» как звуковысотная чистота интонирования и, в более широком значении – как процесса воспроизведения музыкального содержания, исполнительского воплощения смысла.

Об актуальности второго аспекта понимания интонации свидетельствуют исследования Б. Яворского и Б. Асафьева, Л. Мазеля, В. Медушевского, Е. Назайкинского, Е. Орловой, В. Холоповой, С. Скребкова, посвященные интонационной природе музыки, в частности. С другой стороны, исполнительский аспект интонирования не столь тщательно разработан в скрипичной методической литературе. Так, в работах отечественных и зарубежных авторов (К. Мостраса, И. Лесмана, Я. Мексина и др.), в которых затрагиваются вопросы интонирования, обозначенный аспект не раскрывается. Для раскрытия обозначенной проблемы имеют значимость работы исследователей (О. Шульпяков, М. Бенюмов, С. Шальман, М. Берлянчик и др.), которые, опираясь как на музыковедческие, так и психологические исследования, по-новому осмысливают проблематику, связанную со скрипичным интонированием. В частности, в исследованиях М. Берлянчика представлено системное представление о культуре скрипичного интонирования. Тем не менее, несмотря на пристальное внимание исследователей, исполнителей и педагогов к проблеме мелодического интонирования, существует противоречие между активным интересом к данному явлению и его незначительной разработанностью в сфере скрипичного исполнительства, что обусловило актуальность обозначенной проблемы исследования.

Целью данной статьи является выявление сущности понятия «мелодическое интонирование» и рассмотрение самого явления мелодического интонирования в рамках отечественного музыкознания и теории скрипичного исполнительского искусства.

Термин «интонирование» берет начало в исполнительской практике, но его смысловое наполнение, несмотря на широкое использование в исполнительской и образовательной практике, и сегодня не получило точной формулировки. Термин «интонирование» рассматривается, как правило, как производный от термина «интонация». Первоисточниками слова «интонация» являются корни *intonō* (лат. «громко произношу»), *tonoŭ* (греч. «напряжение, натянутая бечева»), *tono, toni* (лат. «греметь, издавать шум»). Со временем сформировалось значение таких производных слов, как *intono* – «произносить громовым голосом», *tonatio* – «громыхание, напряжение», *intonatio* – «пребывание в тоновом напряжении», позднее – немецкий глагол *intonieren*, ставший, предположительно, основой для русского глагола *интонировать* [6].

В музыкальную науку и искусство термин «интонация» пришел из лингвистики, и в настоящее время его смысловое значение трактуется, как:

– «высотная организация (соотнесенность и связь) музыкальных тонов по горизонтали», которая существует лишь «в единстве с временной организацией тонов – ритмом» [9, с. 550]; в этом понимании музыкальная интонация аналогична речевой и представляет собой «процесс высотных изменений звуков, выражающий эмоции и ... служит конструктивной и выразительно-смысловой основой музыки» [9];

– манера (строй, склад, тонус) музыкального высказывания, заключающая в себе

эмоциональную «составляющую» мелодической мысли (в зависимости от контекста, интонация приобретает различное эмоционально-смысловое значение, что определяет различное содержание, например, интонации гнева, призыва, плача, страдания и т. д., различают интонации по жанровой направленности, национальной принадлежности);

– наименьшая конструктивно-смысловая единица мелодии, совпадающая с такими элементами как мотив, гармонический оборот: как «каждое из наименьших конкретных сопряжений тонов в музыкальном высказывании, обладающее относительно самостоятельным выразительным значением; семантическая единица в музыке» [там же].

Как свидетельствуют исторические факты, понятие «интонация» в музыкальной практике начинает использоваться в средневековье. Так, в «Словаре музыкальных терминов» Й. Тинкториса применяется слово *tonus*, которым обозначается «мелодический интервал, диссонанс, интонацию и модус» [6]. Широкое же употребление в общественной практике термин «интонация» получает в XIX веке. Х. Римаан понимает его как «сглаживание небольших неровностей в звуковой окраске» [там же], т. е., как способ подачи звука, чистоту звуковысотного воплощения. Примерно в таком же значении термин «интонация» истолковывается в «Музыкальном словаре» Х. Зеегера и словаре Гроува.

Категория «интонирование» применительно к сфере музыкального искусства, формируется лишь в XX веке. Его теоретической основой стало учение о музыкальной интонации, основоположником которого традиционно считается Б. Асафьев. Однако ряд современных исследователей (Л. Акопян, Д. Дараган, Г. Консон и И. Рыжкин) обращают внимание на тот факт, что первичной разработкой понятия интонация занимался Б. Яворский. Исследователь понимал интонацию как частицу, воплощающую жизненный смысл.

В исследовании «Строение музыкальной речи», вышедшем в 1908 г., Б. Яворский пишет следующее по поводу интонации: «Наименьшей основной звуковой формой во времени является сопоставление двух различных по тяготению звуков (или моментов) тритоновой системы – интонация, выразительность речи, передача ее смысла и характера» [3].

Г. Консон, приводит такие определения интонации Б. Яворским: «законченное по форме слово в музыкальной речи», «единица смыслового членения музыкальной речи», «функция выражения», «элемент ритмики» [3] и т. д. В обобщенном виде Б. Яворский понимает интонацию как «формосодержательную единицу образно-смыслового членения музыкальной речи, основанную на функциональном тяготении» [3].

В основе своей классификации феномена интонации Б. Яворский использует ряд принципов (ладовый, структурный, содержательный, метроритмический), выделяя два типа интонирования (мелодический и речитативный), а более общем плане – вокальный и инструментальный. По масштабам и протяженности автором также выделяются одночастные, двухчастные и многочастные интонации, отличающиеся различными метроритмическими характеристиками, степенью законченности и напряженностью внутреннего движения.

В разветвленной системе классификации интонаций в аспекте проблемы инструментального интонирования привлекает внимание выделение исследователем декламационности как особого вида интонирования. Внутри этой группы Б. Яворский акцентирует внимание на наличии таких типов интонаций, как речевые, экспрессивные (темпераментные, риторические, психологические), выразительные, синтаксические, смысловые. В отдельную категорию исследователем выделено понятие интонирования, которое рассматривается в связи с композиторским стилем и в культурно-историческом контексте. Б. Яворский определяет интонирование как «конструктивно-композиционный стиль мышления», который зависит от «исторического времени, места и схемы общественного процесса» [3].

Таким образом, основной особенностью трактовки интонации у Б. Яворского является понимание ее как развертывание устойчивых и неустойчивых компонентов ладовой системы. Музыковед утверждает, что «интонация есть раскрытие выразительной возможности звуковой ячейки, т. е. развертывание во времени потенциальной энергии системы под влиянием активно воздействующего процесса, причем система выявляет конструктивные схемы тех простых процессов, которые она может выявить. Мелодия есть раскрытие выразительной возможности внутренней слуховой настройки, т. е. развертывание во времени потенциальной энергии определенного лада под влиянием активно воздействующего процесса, причем определенный лад выявляет конструктивные схемы тех сложных процессов, конструкция которых может быть передана аналогичной конструкцией лада» [10].

Итак, как показывает анализ, Б. Яворский заложил основы современного учения об интонации, которое практически одновременно получило свое развитие в учении Б. Асафьева, а также обозначил ряд теоретических проблем, также получивших развитие в музыковедении XX века.

Мелодическое интонирование как понятие и категория исполнительства формируется лишь в последние десятилетия XX века. Теоретической основой его стало учение о музыкальной интонации Б.В. Асафьева (монография «Музыкальная форма как процесс» [1]). Остановимся на некоторых основных аспектах трактовки интонирования в учении Б. Асафьева.

Исследуя сущность музыкального искусства, музыковед, пожалуй, впервые отмечает тесную взаимосвязь мысли и ее физического воплощения в мелодической интонации, рассматривает интонацию как проявление эмоциональной сферы человека, продукт его мыслительной, творческой деятельности, обобщение в звуковых формах жизненных явлений. При этом идеальная звуковая форма в понимании автора неотделима от собственно чистоты строя, поскольку интонирование в этом, более узком понимании, является методологически важной составляющей раскрытия музыкального содержания. Таким образом, термин интонация переводится автором в более высокий, категориальный, статус.

Теория интонации в учении Б. Асафьева представляет собой многоаспектную и многокомпонентную структуру. Так, музыковед дает множество дефиниций термина, подчеркивая множественность аспектов смысла, которые он несет. В наиболее обобщенном значении интонация понимается Асафьевым как «качество звучания, прежде всего связанное с речевой интонацией. В этом случае термин «интонация» приобретает в трактовке Е. Ручьевской смыслообразующее значение как показатель эмоциональной, логической, волевой окраски речи, ее зависимости от психологической ситуации, национальной и социальной принадлежности, личностных свойств говорящего» [8, с. 440]. Как подчеркивает исследователь, интонирование произведения неотделимо от его реального звучания в исполнении, вне которого произведение не существует, в то же время, важным аспектом является существование произведения в сознании музыканта в виде внутреннего слухового представления. Помимо этих, достаточно обобщенных представлений об интонации, Асафьев дает множество более мелких, конкретизирующих определений, например: «интонация – исполнительская реализация, обнаружение содержания, вне которого музыка не является социальным фактом» [1, с. 54]. В этой трактовке продуманность интонирования в интерпретации противопоставлена механистическому воспроизведению нотного текста.

Е. Ручьевская [5] выделяет в учении Б. Асафьева такие уровни понимания интонации, как интонация-форма (в ее противопоставлении форме-схеме и выразительной драматургии), интонация-гармония (как противопоставление осознанной гармонии типовым функциональным последовательностям), интонация-тембр, интонация-ритм, интонация-жанр, интонация-мелодия. У Б. Асафьева последний аспект существования интонации доминирует, поскольку мелодия, связанная с речевой интонацией, в наибольшей степени является носителем сущностного начала музыки. При этом исследователь нигде не

отождествляет интонацию с мелодическим построением, тем самым подчеркивая, что интонацией может быть любой элемент музыкальной ткани. Это актуализирует асафьевское понимание интонации как функции – единицы-носителя художественного смысла. Начиная функционировать вне конкретного музыкального сочинения, эти элементы поднимаются на уровень обобщения содержания, образуя «интонационный словарь эпохи». Таким образом, можно говорить о существовании многоуровневой функциональной интонационной системы, наименьшим элементом которой является тембрально окрашенный тон, а наибольшим – система выразительных средств эпохи.

В учении Б. Асафьева об интонации наиболее специфичной является ее связь с процессуальной природой музыкального искусства, позволившей исследователю понимать музыку как «искусство интонируемого смысла». Идея процессуальности, воплощения в музыке текучих психических энергий человека типична для периода, в который создавалось интонационное учение. Эта идея получила отражение в работах Э. Курта, Э. Розерова, Б. Яворского и др. В свою очередь, для Б. Асафьева его интонационная теория стала методом постижения творческого процесса композитора, метаморфозы действительности через преломление в сознании в художественный образ, понять музыкальную форму именно как процесс реализации художественного замысла.

Интонационная теория получает свое развитие в теории выразительных возможностей музыкальных средств Л. Мазеля, в которой одним из новаторских положений становится учение о жанровой природе интонации.

Детальную разработку проблема интонации в музыке получает в работах В. Медушевского, в наиболее сконцентрированном виде – в исследовании «Интонационная форма музыки», где автор рассматривает музыкальную форму как триединство трех начал: структурно-аналитического, интуитивно-интонационного и синтетического, проявляющегося в «слиянии понимания и душевных энергий» [5, с. 3]. С одной стороны, музыкальное явление (музыкальное произведение) возможно разложить на отдельные конструктивные элементы: интервалы, звукоряды, лады, ритмические закономерности, аккордику, синтаксические компоненты и т. п., с другой же, она является интонируемым содержанием, воплощением бездонного мира художника, культурных традиций, художественного смысла. Наконец, музыка выступает катализатором духовной жизни человека. Одним из существенных нововведений В. Медушевского является понятие «генерализующей интонации» как наименьшей структурной единицы музыкальной мысли, в свернутом виде содержащей логику развития и содержание музыкального произведения в целом.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что в отечественном музыкознании сформировалось целостное понимание интонации как универсальной основы музыки, единицы, в которой заключен художественный образ произведения, «выразительно-смысловое единство, существующее в невербально-звуковой форме, функционирующее при участии музыкального опыта и внемузыкальных ассоциаций» [11, с. 22].

Подход к интонированию претерпевает эволюционное изменение, связанное с развитием теории интонации в музыкально-теоретической мысли отдельных отраслей музыкальной психологии, теории исполнительской интерпретации. Если в первой половине XX века внимание музыкантов было заострено на осознании самой проблемы интонирования как чистого воспроизведения мелодической линии, а методическая мысль была направлена на формирование многочисленных приемов, устраняющих неблагоприятные факторы, то во второй половине XX века наблюдается новая тенденция – рассмотрение интонирования как сложного процесса, в котором постижение содержания произведения сочетается с применением сложно организованных слуховых навыков и свободным владением техническими приемами.

На этой основе и появляется в скрипичной литературе понятие мелодического интонирования, которое также претерпевало эволюционные изменения. Основное и

принципиальное отличие музыкального произведения от других форм художественного творчества является его существование во временной форме, неразрывное единство авторского текста и исполнительской трактовки, раскрытие авторского замысла в исполнительской интерпретации. В создании многочисленных исполнительских инвариантов текста огромное значение имеет музыкальный слух; его интенсивное развитие и «утончение» способствует созданию тонких градаций исполнительских версий сочинений. Слух музыканта является сложным и многокомпонентным явлением, которое включает в себя такие аспекты, как звуковысотная, ладовая, тембровая и другие разновидности; необходимыми компонентами являются различие нюансировки, интонации, фразировки, формы, ритмических и других составляющих. Однако, все эти компоненты синтетического явления, каким является музыкальный слух, направлены на осознание выразительности и содержания музыкальной мысли. Именно оттенки и полутона, придаваемые мелодии скрипачом в процессе интерпретации и обнаруживают степень эмоционального погружения в содержание, переданные посредством выразительного интонирования отдельных элементов.

В этом процессе интерпретации неразрывно связаны аналитическое осознание структуры и содержания музыкальной мысли, музыкальный слух, а также двигательные навыки, напрямую отвечающие за степень виртуозности художественного воплощения идеи интерпретатора. Такой психотехнический подход, получивший название «слухового метода обучения», сложился не сразу, в процессе развития музыкального исполнительства в XX веке, шедшего параллельно развитию изучения музыкально-исполнительского искусства с точки зрения психологии. Параллельно развивались взгляды на процесс исполнительского интонирования, получившие отражение в исследованиях К. Мартинсен, Ф. Бузони, С. Фейнберга, Л. Баренбойма, А. Готсдинер и др. Теоретические положения Б. Асафьева и его последователей получили преломление в синтетическом методе преподавания и исполнения, в котором соединяются творчески направляющий и технологический компоненты.

Данный подход получил теоретическое обоснование в работах А. Малинковской, Н. Переверзева, Ю. Рагса и др. Несмотря на то, что в них нет обобщающих положений, свойственных инструментальному исполнительству в целом (а не по отдельным инструментам), ряд положений могут быть использованы при рассмотрении специфики скрипичного интонирования. Становление понятия мелодического интонирования прослеживается в ряде научно-методических работ. Так, уже в работах Л. Ауэра, который еще не использовал данный термин, тем не менее описывал его суть, в котором понимание интонации в музыке сближается с пониманием ее крупнейшими теоретиками эпохи. Одно из пронизательных замечаний выдающегося музыканта касается видимого противоречия между глубиной содержания, заложенного в мелодии и ее восприятия как некоей последовательности звуков: «Скрипачи, очевидно, довольствуются тем, что играют ноты так, как они написаны, и, по-видимому, вовсе не отдают себе отчета, что мелодия значит больше, чем просто длинный ряд последовательно извлекаемых звуков <...> Мелодия не есть простой ряд нот: она построена из отдельных мелодических единств, одновременно независимых друг от друга и связанных друг с другом, требующих различной ритмической и эмоциональной акцентировки» [2, с. 89].

Как видим, автор, задолго до теоретического осмысления В. Медушевского, отмечает одновременную дискретность и процессуальность музыкальной мысли, заключенной в мелодии. Это вызывает необходимость соответствующего подхода к музыкальному произведению со стороны исполнителя, а именно: аналитическое осмысление исполняемой скрипачом мелодии с точки зрения строения, функции в произведении, семантической нагрузки.

Определенная трансформация взглядов на мелодическое интонирование прослеживается в фундаментальном методическом пособии «Интонация на скрипке»

К. Мостраса. Автор трактует интонацию двояко: в узком значении, как чистоту высотного положения звуков, и шире – как важнейшее средство музыкальной выразительности, как «синтез» действия обостренного музыкального слуха, тембровой окраской звука, координации движений рук [7, с. 6]. Основой формирования чистого звука на скрипке К. Мострас считает «наличие звукового представления и элементарной «ловкости» пальцев, привыкших ощущать гриф и способных к достаточно быстрому исправлению фальшивого звука» [7, с. 11].

Первоначальные навыки (как слуховые, так и двигательные) формируются под влиянием извне, как правило, под воздействием совместной игры и контролем педагога. На чистоту исполнительской интонации влияют множество факторов: «давление» смычка (например, в двойных нотах, когда в зависимости от точности постановки пальцев и распределения давления смычка интонация может варьироваться достаточно сильно), ладовый слух, слышание сопряжения звуков в интервалах, физические факторы (состояние рук, расстояние между струнами, гибкость и сила пальцев), скоординированность игровых движений, техника левой руки, знание позиций, штрихов, вибрация и т. д.

Во второй части своего методического труда, приводя выдержки из работ своих современников, К. Мострас акцентирует внимание на взаимосвязи художественного воспроизведения музыкального произведения и слуха. Автор отмечает, что значение музыкального слуха выясняется в полной мере, когда проблема исполнительства ставится в зависимость от его развития и состояния [7, с. 102]. В подтверждение К. Мострас приводит теоретические положения С. Майкапара, утверждавшего, что «в музыке нет ничего художественного вне музыкального слуха» [7], на нем базируется и художественность исполнения, ему подчинена деятельность исполнительского аппарата, успешное и выразительное чтение с листа также базируется на предслышании нотного текста и т. д.

Открытия второй половины XX века в области теории интонации, исполнительской интерпретации и психологии музыкальной деятельности, исполнительского процесса в значительной мере повлияли на становление и развитие теории интонирования на отдельных инструментах. Более актуальным становится вопрос понимания инструментального интонирования как раскрытия образного содержания и выявление логики развития мелодии посредством мотивно-фразировочного членения, динамико-агогической нюансировки с подчеркиванием наиболее выразительных, опорных тонов и оборотов, ладовых тяготений, альтераций и т. д. Сюда же примыкают представления об интонационной энергии, чередовании в движении мелодии фаз ее подъемов и спадов; о повышении-понижении эмоционального тонуса; о сменах дыхания в паузах-цезурах [4, с. 5] в сфере фортепианного искусства, что в полной мере можно отнести и к современной позиции в понимании сущности скрипичного интонирования.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Сложившийся подход к проблеме скрипичного интонирования претерпевает эволюционное изменение, обусловленное развитием теории интонации, отдельных отраслей музыкальной психологии и теории исполнительской интерпретации. В первой половине XX века внимание музыкантов было сфокусировано на понимании проблемы интонирования как чистого воспроизведения мелодической линии, в связи с чем методическая мысль была направлена на разработку приемов, устраняющих неблагоприятные факторы. В последующем же наблюдается тенденция рассмотрения интонирования как сложного процесса – процесса осознания скрипачом-исполнителем содержания музыкального произведения, который сопровождается использованием сложно организованных слуховых навыков и свободным владением техническими приемами.

2. Изначальными задачами в воспитании музыканта, обладающего данными качествами, являются воспитание тонкого «душевного аппарата», активного и многогранного музыкального слуха, музыкально-аналитического мышления, умения использовать

выразительные возможности скрипки как музыкального инструмента. Глубина и сложность исполнительского замысла, воплощенного средствами интонирования, напрямую зависят от таких факторов, как музыкальная культура исполнителя, способность его постижения интонационной сущности произведения, которая проявляется на стилистическом, формообразующем и других уровнях его интерпретации, а также умения постигать замыслы других интерпретаторов.

3. Музыкальное мышление скрипача-исполнителя детерминировано различными компонентами музыкальной речи и, прежде всего, семантикой интонации, с закрепленными в его сознании интонационными смыслами. Не только каждая интонация как минимальная смысловая единица музыкальной речи, но и каждый тон может изменять свою смысловую нагрузку в зависимости от контекста, в котором он находится. Следовательно, одно из главных условий связности и последовательности в его профессиональном развитии является умение интонировать и «соинтонировать» музыкальную мысль посредством внутреннего слуха, что свидетельствует о проживании и освоении интонации исполнителем. Точность в передаче содержания мелодии во многом зависит не только от собственно музыкального, но и личностного опыта скрипача. Интонирование, благодаря этому, может существовать в двух формах: в виде реализованного звукового потока (как интонирование в момент исполнения) и в виде звуковой формы, которая существует в сознании исполнителя (в виде художественного замысла целого произведения, целостного образа произведения и т. д., в котором воплощено многообразное знание музыканта).

4. Мелодическое интонирование на скрипке, как показывает анализ, является сложным, комплексным процессом, который складывается из разнообразных физических и психических составляющих, опирается на практические исполнительские навыки и является результатом претворения личного жизненного и музыкального опыта скрипача.

5. На основе анализа теорий, разработанных отечественными музыковедами Б. Асафьевым, Б. Яворским, В. Медушевским, а также музыкантами-исполнителями (В. Малинковской, Л. Ауэром, К. Мострасом и др.), попробуем сформулировать определение понятия «мелодическое интонирование». Мелодическое интонирование – это процесс комплексной реализации композиторского и исполнительского замысла в горизонтальном развертывании музыкальной ткани; раскрытие содержания основных смыслоносущих мелодических компонентов. Мелодическое интонирование на скрипке является сложным, комплексным процессом, который складывается из разнообразных физических и психических составляющих, опирается на практические исполнительские навыки и является результатом претворения личного жизненного и музыкального опыта скрипача. Мелодическое интонирование понимается как результат двух процессов: постижения художественного замысла музыкального произведения и его конкретной реализации как результата формирования профессиональных исполнительских компетенций скрипача и играет важную роль в исполнительском искусстве. 6. Несмотря на многочисленность исследований, посвященных раскрытию содержания понятия мелодическое интонирование в музыкальном искусстве, данная проблема на наш взгляд, требует дальнейшего теоретико-методологического осмысления.

Литература

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
2. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики / Л. Ауэр. – М. : Музыка, 1965. – 272 с.
3. Консон Г. Учение об интонации Болеслава Яворского [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://gnesin-academy.ru/wp-content/documents/nauka/muz_forum/Konson.pdf (дата обращения 11.03.2022).

4. Малинковская А. В. Фортепианно-исполнительское интонирование. Исторические очерки / А. В. Малинковская. – М. : Юрайт, 2017. – 191 с.
5. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
6. Ментюков А. О понятии «музыкальное интонирование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-muzykalno-intonirovanie> (дата обращения 10.03.2022).
7. Мострас К. Интонация на скрипке / К. Г. Мострас. – М. : Гос. муз. изд-во, 1962. – 155 с.
8. Ручьевская Е.А. Интонационный кризис и проблема переинтонирования / Е. А. Ручьевская // Работы разных лет. Статьи. Заметки. Воспоминания. – Т. 1. – СПб. : Композитор-Санкт-Петербург, 2011. – С. 439–450.
9. Сохор А. Н. Интонация / А. Н. Сохор // Музыкальная энциклопедия / Гл. ред Ю. В. Келдыш. – Т. 2. – М. : Сов. энциклопедия, Сов. композитор. – С. 550–557.
10. Файн Я. Н. О понятии интонации в музыкально-теоретической концепции Б. Яворского [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-intonatsii-v-muzykalno-teoreticheskoy-kontseptsii-b-yavorskogo> (дата обращения 01.04.2022).
11. Холопова В.Н. Теория музыки: мелодика, ритмика, фактура, тематизм / В. Н. Холопова. – СПб. : Лань, 2002. – 368 с.

УДК 784.94

*Гонтаренко Татьяна Григорьевна
преподаватель-методист высшей категории
отдела музыкально-теоретических дисциплин
КУДО «Харьковская школа искусств»
г. Харьков, ДНР
gontarenko-tatyana@mail.ru*

К ВОПРОСУ ОБНОВЛЕНИЯ ИНТОНАЦИОННОГО МАТЕРИАЛА УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «СОЛЬФЕДЖИО» В НАЧАЛЬНОМ ЗВЕНЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБРАЗЦАМИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ (НА ПРИМЕРЕ АВТОРСКОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «ХВАЛИТЕ ИМЯ ГОСПОДНЕ»)

Проблема обновления интонационного материала, осваиваемого обучающимися начального звена музыкального образования, давно волнует преподавателей сольфеджио. Многие творческие преподаватели пытаются решить этот вопрос, создавая пособия, основанные на образцах либо народной, либо классической, либо эстрадно-джазовой музыки [1–6]. Но среди разнообразия этих пособий не наблюдаются сборники, которые были бы основаны на отечественной духовной музыке. А между тем духовная (церковная) музыка представляет собой широчайший пласт отечественной музыкальной культуры. Причём пласт не застывший, а активно развивающийся, о чём свидетельствует появление в последние десятилетия огромного количества песнопений молодых композиторов. Думается, что преподаватели начального звена музыкального образования не должны игнорировать тот факт, что приобщение подрастающего поколения к лучшим образцам русской духовной музыки должно происходить как можно раньше. Но это возможно только при наличии соответствующих нотных сборников, адаптированных для использования в учебном процессе музыкальных школ и школ искусств. Так возникла идея создания авторского учебного пособия по сольфеджио «Хвалите имя Господне».

Выбор в качестве интонационного материала представленного учебного пособия фрагментов из произведений духовной музыки русских композиторов не случаен. Он обоснован назревшей необходимостью расширить стилиевые рамки сольфеджио в начальном звене музыкального образования образцами духовной музыки, как неотъемлемой составляющей русской культуры. Это связано с процессами, происходящими в современном обществе, когда целью обучения в детских музыкальных школах и школах искусств всё чаще становится формирование музыкальной культуры детей как части их духовной культуры.

Для лучшего понимания классификации песнопений, вошедших в учебное пособие, вспомним вкратце некоторые исторические сведения. Русская духовная музыка прошла длительный путь развития, испытывая на этом пути взлёты и падения, переживая периоды забвения и расцвета. Всё это отразилось на многообразии и стилистическом разнообразии музыки, сопровождающей православное Богослужение. Самые древние образцы этой музыки представляли собой одноголосные мелодии, исполняемые исключительно мужчинами в унисон и на особой ладовой основе, значительно отличающейся от привычной нам западноевропейской мажоро-минорной системы. Это был знаменный распев. Со временем мелодии стали «украшаться» длинными нотами, которые «тянули» на цепном дыхании низкие голоса. Эти ноты получили название «исон». Он также развивался – дополнялся квинтой, октавой. Знаменный распев, возникший на основе заимствованного византийского распева и традиций русской народной подголосочной полифонии, достиг на Руси высокой степени совершенства.

Но в XVII в. был заменён гармоническим многоголосием, распространённым в западноевропейских странах. На смену мелодической «линейности», «распеву» пришло пение гармоническое, «хоральное», похожее на звучание органа, преимущественно четырёхголосное. Но и в этом виде пения отечественные композиторы смогли добиться высоких результатов и создать новый музыкальный жанр, синтезировавший достижения западноевропейской классической музыки и русского православного пения – «партесный концерт». Великими мастерами партесного концерта были Д.С. Бортнянский, М.С. Березовский и С.А. Дегтярёв. Несколько веков в храмах повсеместно звучали их красочные, обогащённые красивыми аккордами и полифоническими вступлениями голосов, многочастные вокальные композиции.

Композиторы конца XIX в. (среди которых был и великий П.И. Чайковский) стали предпринимать попытки возрождения знаменного распева и по-другому обрабатывать (то есть гармонизовать) эти распевы, используя приёмы русской народной подголосочной полифонии. Эти искания были «заторможены» революционными событиями 1917 г. и десятилетиями забвения и веры, и духовной музыки.

С конца XIX в., благодаря реформе А. А. Архангельского, голоса мальчиков в церковных хорах были постепенно заменены на женские, в результате чего хоровым коллективам стало подвластно исполнение сложнейших композиций. В этот период, вошедший в историю как Серебряный век русской культуры, наблюдался необыкновенный взлёт русского церковно-певческого искусства, представленный творчеством многих композиторов: П.Г. Чеснокова, А.А. Архангельского, А.Т. Гречанинова, С.В. Рахманинова, Е.С. Азеева, А.Д. Кастальского и др. На смену этому взлёту пришло очередное «падение»: многие выдающиеся деятели музыкальной культуры России не приняли революцию и были вынуждены были покинуть Родину, а оставшиеся подвергались гонениям, что отрицательно сказалось на дальнейшем развитии русской духовной музыки.

Новый период возрождения духовности и, как следствие, духовной музыки наблюдается с конца XX в. и продолжается до наших дней. Он характеризуется как возобновлением интереса к музыке композиторов XVIII–XX вв., так и появлением целой плеяды молодых композиторов, для которых духовная музыка является основным жанром творчества. Их с каждым годом становится всё больше, что свидетельствует о

144

ХРИСТОС ВОСКРЕСЕ

Неизвестный автор

Хрис-тос вос-кре-се из мерт - вых, смер-ти-ю смерть поправ,

смер - ти-ю смерть по-прав и су - щим во гро-бех жи-вот-да-ро - вав.

– двухголосие с «выдержанным» вторым голосом (так называемым «исоном»). Исон может как «тянуться» длинными нотами (пример №158):

158

Достойно есть

Велегласно, умеренно

Македонский распев

До-стой-но- есть, я - ко- во - и - сти - ну

бла-жи-ти- Тя Бо - го - ро - ди - цу,

так и повторяться по ритму мелодии с текстом (пример №154):

154

Марие, Дево Чистая

(Агни Парфене)

Прп. Нектарий Эгинский

2 Ма-ри - е, Де - во Чи - ста - я, Пре-свя-та - я Бо - го - ро - ди - це.

Ра-дуй-ся, Не-вес - то Не-не-вест - на - я. Ца-ри - це, Ма - ти Де - во, Ру-

но, все по - кры-ва-ю-ще - е. Ра-дуй-ся, Не - вес - то Не-не-вест - на - я.

Такие мелодии чаще всего представляют собой образцы старинных распевов (знаменного, сербского, болгарского, греческого и др.), для которых характерно сложное метро-ритмическое строение (распевность слогов, неквадратность фраз, переменный размер или вообще запись без размера) и непривычное для современных детей и подростков ладовое строение (отсутствие гармонического минора, использование старинных ладов).

Исон, выписанный в нотах как один «тянущийся» звук, может быть исполнен как с закрытым ртом, так и на гласную («у», «а»), а также, при наличии в группе юношей с низкими голосами, может быть выражен квинтой («ре-ля», «ми-си» и т. д.). Примеры с особо прихотливой импровизационной мелодией и ритмикой могут исполняться таким образом: мелодию поёт один ученик (соло), а остальные «тянут» исон, что не так просто, как кажется на первый взгляд (пример №135):

135 ВОССТАНИ, ЧТО СПИШИ СТАРИННЫЙ КАНТ

mp Вос-ста-ни, восста-ни, что спи-ши, что спи-ши, ду-ша не-че-сти-ва, по-
что не ра-ди-ши. При-дѣт те-бе вре-мя-рас-ста-нешься сте-лом, и
смо-жешь спасти-ся лишь ве-рой и де-лом.

В разделе «Трёхголосие», адресованном наиболее продвинутым и заинтересованным ученикам, представлены, в основном, песнопения целиком, а не фрагментарно. Их исполнение предполагает длительную предварительную подготовку и обязательную передачу образного содержания. Эти песнопения могут быть рекомендованы также для разучивания в хоровом классе, что будет способствовать укреплению межпредметных связей в учебном процессе и привитию обучающимся музыкальных школ и музыкальных отделений школ искусств любви к духовной музыке.

Обращаем внимание на некоторые отличительные черты построения пособия и требования к работе над музыкальными примерами, обусловленные стилистическими особенностями русской православной духовной музыки:

- все песнопения даются с текстом и, соответственно, в вокальной группировке, поскольку это – «распетые» молитвы;
- возможно (и желательно) пропевание примеров нотами, но на заключительном этапе желательно исполнять их с текстом и в соответствующем характере (молитвенно), избегая громкой динамики;
- все фрагменты должны исполняться «а капелла» (без аккомпанемента), как это предполагает их звучание в храме;
- преподавателю следует как можно реже прибегать к помощи инструмента фортепиано и настраивать учеников по камертону;

- желательно, чтобы и ученики научились настраиваться по камертону;
- в некоторых случаях в записи мелодий отсутствует размер, что также связано со стилистическими особенностями духовных песнопений, призванных «распеть» молитву;
- необходимо ознакомить учеников с традициями дирижирования в храме, то есть с «пением по руке регента» и с так называемым «читком» (ритмизованным чтением текста на одном звуке);
- поскольку примеры исполняются с текстом, необходимо объяснить ученикам особенности произношения (гласная «о» не заменяется на «а», гласная «е» не заменяется на «и» и др.) и «непривычность» некоторых слов, являющихся церковнославянскими.

Большинство музыкальных примеров в пособии содержат сведения об их авторах (фамилию, имя, отчество композитора и даты его жизни). Но в некоторых случаях найти полные данные не удалось, поэтому они частично отсутствуют.

В приложении помещены полные тексты некоторых старинных кантов и духовных стихов, что позволит исполнять эти песнопения не только как примеры по сольфеджио, но и как полноценные вокальные произведения.

В списке использованных источников указаны, в основном, печатные сборники, изданные в последние годы Фондом развития православной музыкальной культуры «Живоносный Источник» (г. Москва), но они труднодоступны, и большинство примеров взято из сети Интернет, а также из рукописных источников.

Для облегчения работы над примерами пособия создано видеоприложение, которое размещено на бесплатном интернет-канале youtube.com (<http://www.youtube.com/user/gontarenkovideo>), а также в социальной сети ВКонтакте

Надеемся, что представленное учебное пособие заинтересует преподавателей сольфеджио начального звена музыкального образования, а его использование будет способствовать не только профессиональному, но и духовному развитию подрастающего поколения.

Литература

1. Рогальская О.Ю. Классика XX века. Сольфеджио для 1–7 классов ДМШ / О.Ю. Рогальская. – СПб. : Музыка, 1998. – 55 с.
2. Серебряный М. Сольфеджио на ритмоинтонационной основе современной эстрадной музыки / М. Серебряный. – К. : Музична Украина, 1987. – 127 с.
3. Сокровища родных мелодий. Сольфеджио на основе музыки русских композиторов / Сост. Л. М. Маслénкова. – СПб., 1998. – 127 с.
4. Хромушин О.Н. Джазовое сольфеджио. 3–7 классы ДМШ / О.Н. Хромушин. – СПб., 2000. – 55 с.
5. Шехтман Л. Двухголосное сольфеджио на материале клавирной музыки. IV-VII классы ДМШ. – СПб., Композитор, 1998. – 143 с.
6. Эстрадно-джазовое сольфеджио. Базовый курс / Сост. И. Карагичева. – М. : Музыка, 2010. – 84 с.

УДК 378. 016 : 783

Горбулич Галина Валентиновна

доцент кафедры культурологии и музыкознания

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

кандидат педагогических наук, доцент

г. Луганск, ЛНР

galina-gorbulich@yandex.ru

Чернов Дмитрий Витальевич

доцент кафедры культурологии и музыкознания

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Заслуженный работник культуры ЛНР

г. Луганск, ЛНР

GreKChernov@mail.ru

РАЗВИТИЕ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ ДУХОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX СТОЛЕТИЯ

Облик современной инструментальной культуры формировался на протяжении нескольких веков в контексте сложных эволюционных процессов. Духовые инструменты прошли длительный путь исторического развития, эволюционируя от более простых моделей своих этнографических предшественников, к современным, сложным в конструктивном отношении образцам. Видоизменялся также и характер использования духовых инструментов в музыкальной практике: постепенно вводятся новые исполнительские приемы, появляются более сложные технические элементы, меняется отношение к качеству звучания. «Содружественная триада» инструментального мастера – композитора – исполнителя, представляющая собой «неразрывное единство художественных, эстетических и технологических интересов ее участников» в каждый исторический период вносит свой вклад в формирование духовой инструментальной культуры, создавая образ конкретной музыкальной эпохи со свойственной ей манерой исполнительской игры, определяемой комплексом художественных, исполнительских и технических задач [1, с. 8].

Изучению истории развития духового исполнительского искусства посвящены труды таких музыковедов, как Д. Рогаль-Левицкий («Беседы об оркестре», 1961), С. Левин («Духовые инструменты в истории музыкальной культуры» Ч.1, 1973; Ч.2. 1983), А. Розенберг (диссертация «Русская культура духовых инструментов XVIII века», 1976), А. Баранцев (диссертация «История обучения игре на духовых инструментах в России конца XVIII – начала XIX веков», 1979), А. Черных (справочное издание «Советское духовое инструментальное искусство: справочник», 1989), Р. Маслов (докторская диссертация «Исполнительство на кларнете, XVIII–начало XX вв.: источниковедение, историография», 1997), В. Березин (диссертация и монография «Духовые инструменты в музыкальной культуре классицизма», 2000), А. Клименко (диссертация «Духовые инструменты в русской музыкальной культуре XVII – начала XIX века», 2017) и др.

К фундаментальным работам в области исполнительства на духовых инструментах относятся монографии Ю. Усова – «История отечественного исполнительства на духовых инструментах» (1975) и «История зарубежного исполнительства на духовых инструментах» (1989), в которых автором впервые был представлен целостный анализ истории развития духового исполнительства в России и за рубежом. До сегодняшнего времени эти монографии Ю. Усова остаются единственным исследованием подобного рода в области музыкознания, посвященного духовому исполнительству.

Советская школа исполнительства на духовых инструментах прошла сложный, но интересный и прогрессивный путь своего развития, достигнув значительных творческих успехов. Период подъема и расцвета духового исполнительства для России наступает в XX столетии: именно в этот период появляется множество замечательных исполнителей-духовиков и педагогов, индивидуальность которых бесконечно разнообразна, и авторитет которых признается во всем музыкальном мире.

Наибольший подъем в развитии советского духового исполнительства, признанного во всем музыкальном мире, приходится на вторую половину прошлого века. Успеху советского исполнительства в первую очередь способствовали: взаимообмен между странами музыкальными коллективами и участие молодых советских музыкантов в международных конкурсах и фестивалях, обмен солистами-концертантами, работа музыковедов в международных конгрессах и симпозиумах, обмен нотными изданиями, благодаря которому расширяется духовой исполнительский репертуар, работа средств массовой информации, в которых отражались различные аспекты развития духового исполнительского искусства. Постепенно в рамках советского духового исполнительства формируется ряд исполнительских направлений, среди которых духовые школы Московской, Ленинградской, Киевской, Нижегородской, Саратовской, Свердловской, Новосибирской консерваторий, Музыкально-педагогического института имени Гнесиных и других высших музыкальных учебных заведений страны.

Во второй половине XX ст. советское искусство духового исполнительства вступает в новый период своего развития, который характеризуется, по мнению Ю. Усова, ростом исполнительского мастерства и расширением сольной и ансамблевой концертной деятельности исполнителей-духовиков, более высоким, по сравнению с довоенным этапом, уровнем организации системы музыкального образования, совершенствованием методики преподавания, повышением качества художественной и инструктивной литературы [4, с. 144].

Советской духовой исполнительской школе свойственны «ясность, глубина и отчетливость звука, певучая кантилена, яркая эмоциональность, простота и искренность в выражении чувств», что является продолжением и развитием традиций русского инструментального исполнительства, связанного с творчеством М. Глинки, С. Рахманинова, Н. Римского-Корсакова, А. Скрябина, П. Чайковского и других русских композиторов [Там же, с. 189]. Музыковеды, например, отмечают, что русско-советская инструментальная школа игры на деревянных духовых до середины XX ст. опиралась на немецкие традиции. Однако, по мнению И. Висковой, начиная с 60-х годов XX ст. исподволь закладывается переход к звуковой эстетике французской исполнительской школы, что приводит к слому традиции и способствует созданию собственной советско-российской исполнительской традиции [1, с. 14]. В этой связи Д. Рогаль-Левицкий, например, анализируя звучание «русского гобоя», подчеркивает характерность национальной исполнительской школы, выражающейся в «мужественном, сочном звуке» [3, с. 268].

Важной тенденцией композиторского творчества второй половины XX ст. является интерес многих композиторов к духовым инструментам, что способствует появлению интересного художественного репертуара, расширению сольной и ансамблевой литературы для них. История исполнительства, по мнению Ю. Усова, не знает такого периода, когда духовые инструменты столь широко применялись в сольном и камерном жанре, как в конце 70-х – 80-х гг. «Это обстоятельство позволяет полагать, что движущей силой в развитии современного духового инструментального искусства, в определении уровня педагогики, исполнительства, в усовершенствовании конструкций духовых инструментов является теперь не только оркестровая практика, а в значительной степени разнообразный и богатый сольный и ансамблевый репертуар» [4, с. 174].

Важным показателем возросшего мастерства советских исполнителей на духовых инструментах стали всесоюзные и республиканские конкурсы. Первым крупным соревнованием музыкантов-духовиков послевоенного периода становится Всесоюзный конкурс музыкантов-исполнителей на оркестровых инструментах в Ленинграде (декабрь 1963 г.). К конкурсу допускались исполнители в возрасте от восемнадцати до тридцати двух лет по таким оркестровым специальностям, как флейта, гобой, кларнет, фагот, валторна, тромбон, альт и арфа. Несмотря на обширность и сложность программы, число участников конкурса составляло около двухсот музыкантов (из двенадцати республик), прошедших предварительный отбор на местах. Было образовано два жюри – для деревянных (композитор Л. Книппер) и медных (композитор Е. Макаров) духовых инструментов, которые в третьем туре объединились. В связи с большим числом прекрасных музыкантов по каждой специальности было расширено количество лауреатских званий: 35 человек стали лауреатами, 37 музыкантов были удостоены дипломов. Так, первые премии получили: флейтисты А. Рацбаум (Рига) и Э. Щербачев (Москва); гобоист Е. Ляховецкий (Москва); кларнетисты В. Безрученко (Ленинград), Л. Михайлов и В. Соколов (Москва); фаготисты С. Красавин (Ленинград), В. Богорад и В. Попов (Москва); валторнист А. Клишан (Рига); трубоч А. Максименко (Москва); тромбонисты Г. Херсонский (Москва), Д. Пигузов и М. Дубирный (Ленинград) [2; 4; 5]. Подводя итоги конкурса, член жюри Т. Докшицер писал: «Отрадно отметить, что уровень исполнительского мастерства наших молодых оркестровых музыкантов значительно вырос... В наших оркестрах сейчас немало первоклассных солистов-инструменталистов... Надо сказать, что наши талантливые молодые оркестранты, несмотря на отсутствие регулярной практики сольных выступлений в концертах, держали себя на эстраде уверенно, отлично исполняли очень трудные сочинения ...» [2, с. 4].

Состоявшийся Всесоюзный конкурс музыкантов-исполнителей на оркестровых инструментах (1963) способствовал расширению сольного и камерного исполнительства на духовых инструментах, стимулировал интерес к духовому исполнительству (фирмой «Мелодия» была выпущена серия грампластинок с записями выступлений всех лауреатов первых премий), а многие победители конкурса продолжили свою концертную деятельность.

Большое количество участников духовых исполнительских конкурсов предопределило новую форму организации подобных конкурсов: отдельно для исполнителей на деревянных и медных духовых инструментах. Кроме того, в программы конкурсов были включены новые специализации – саксофон, туба и ударные, что было связано с возросшим уровнем мастерства исполнителей на этих инструментах и появлением разнообразного репертуара. Таким образом, Всесоюзные конкурсы исполнителей на деревянных духовых инструментах состоялись в Минске (1979; 1993), Одессе (1983) и Хмельницком (1987), а исполнителей на медных духовых (валторна, труба, тромбон, туба) и ударных инструментах – в Таллинне (1980) и Алма-Ате (1984). Проведению Всесоюзных конкурсов предшествовало проведение республиканских, состоявшихся в Украине, Закавказье, Прибалтике. Например, первый Всероссийский конкурс исполнителей на деревянных духовых инструментах прошел в Ленинграде в 1983 г., а на медных – в том же году в Саратове.

Всесоюзные конкурсы проходили в три тура, их программа была сложной: уровень исполняемых произведений (оригинальные произведения русской и западной классики, сочинения советских и современных зарубежных авторов) определялся возросшими требованиями международных конкурсов; обязательными для второго тура были концертные пьесы, сочиненные специально для конкурса советскими композиторами.

Международные конкурсы, в которых советские музыканты начали участвовать впервые, сыграли особую роль в развитии советского инструментального исполнительства. Исполнительские конкурсы, по мнению Ю. Усова, явились серьезным стимулом для повышения общего уровня подготовки молодых музыкантов, а также для пересмотра

некоторых методик преподавания, расширения репертуара – классического, современного зарубежного и советского, для обновления инструментария в целом и замены отдельных инструментов более совершенными системами. Кроме того, конкурсы позволили советским музыкантам ближе познакомиться с зарубежными школами игры на духовых инструментах, сочетать их достижения с традициями отечественного исполнительского искусства [4, с. 148].

Советские исполнители на духовых инструментах одержали убедительные победы на международных конкурсах в рамках Всемирного фестиваля молодежи и студентов, которые состоялись: в Праге (1947) – первые премии получили И. Рогинский (кларнет) и Т. Докшицер (труба); в Будапеште (1949), Берлине (1951), Бухаресте (1953), Варшаве (1955), Москве (1957), Вене (1959), Хельсинки (1962). Следует подчеркнуть, что Советский Союз и социалистические страны направляли на этот фестиваль только профессиональных музыкантов-исполнителей на духовых инструментах, однако другие страны нередко были представлены музыкантами-любителями, что не позволяло выявить подлинный уровень духового исполнительства [5, с. 213].

Международные конкурсы музыкантов-профессионалов являются отражением уровня развития как духового исполнительства в целом, так и различных духовых исполнительских школ. Так, результаты Международного музыкального конкурса имени Антонина Рейхи («Пражская весна») в Праге (Чехословакия, 1953; 1959; 1962; 1968; 1974; 1977; 1982) подтвердили высокий уровень советской педагогической и исполнительской школы [2; 4; 5]. Например, в конкурсе 1953 г. советские музыканты завоевали семь первых (флейтисты А. Корнеев и Л. Перепелкин, гобоист В. Курлин, фаготисты А. Абаджан и Л. Печерский, валторнисты А. Буяновский и С. Вишневецкий) и одну вторую премию (кларнетист М. Измайлов). Не менее убедительными были победы советских исполнителей на духовых инструментах и в следующих пражских конкурсах: 1959 г. (первые премии – валторнисты А. Демин и Б. Афанасьев; две вторых премии); 1962 г. (первая премия – трубач В. Юдин; одна первая, вторая и две третьих премии); 1968 г. (первые премии – флейтист В. Зверев, кларнетист В. Безрученко, фаготист В. Богорад; две вторые и две третьи премии); 1974 г. (первая премия – флейтист А. Майоров; пять вторых и одна третья премии, три почетных диплома); 1977 г. (первая премия – флейтист С. Бубнов; три вторых премии, один почетный диплом и две специальных премии за лучшее исполнение чешской музыки); 1982 г. (первая премия – трубач А. Иков; одна третья премия, один диплом).

Международный конкурс музыкантов-исполнителей в Женеве (Швейцария, 1958) продемонстрировал следующие результаты: премии у тромбонистов В. Баташева (первая премия) и Н. Миронова (четвертая премия), диплом у флейтиста А. Корнеева; 1973 г. – первая премия у тромбониста А. Скобелева.

На Международном конкурсе музыкантов-исполнителей АРД в Мюнхене (ФРГ) были отмечены следующие советские музыканты: 1966 г. – первая премия у квинтета деревянных духовых инструментов Ленинградской консерватории (В. Зверев, П. Тосенко, В. Гридчин, С. Красавин, И. Лифановский); 1967 г. – вторая премия у гобоиста А. Любимова; 1969 г. – третья премия у валторниста П. Евстигнеева; 1970 г. – вторая премия у флейтиста В. Зверева.

Также советские музыканты принимали участие: в Международном конкурсе исполнителей на духовых инструментах в Будапеште (Венгрия, 1965 г. – первая премия у фаготиста В. Попова; 1970 г. – первая премия у гобоиста А. Любимова); Международном конкурсе музыкантов-исполнителей в Белграде (Югославия, 1971 г. – третья премия у кларнетиста В. Желвакова). Подчеркнем в этой связи, что победы советских музыкантов в международных конкурсах свидетельствовали о сформировавшемся высоком уровне духового исполнительства в Советском Союзе.

Среди исполнителей-духовиков второй половины XX ст. необходимо отметить ряд замечательных музыкантов среднего и старшего поколений, чья сольная и камерная

концертная деятельность во много определила развитие советской школы игры на духовых инструментах: народного артиста РСФСР Г. Орвида, технически безупречно владевшего трубой и покорившего слушателей блестящим и беспредельным верхним регистром и широким динамическим диапазоном звучания трубы; заслуженного артиста РСФСР А. Корнеева, придававшего огромное значение пропаганде, наряду с классической, советской и современной европейской музыки; народного артиста РСФСР валторниста В. Буяновского, ставшего первым исполнителем всех четырех концертов и рондо для валторны В. Моцарта (исполнены в концерте-монографии); народного артиста РСФСР Т. Докшицера – крупнейшего советского трубача-концертанта. Также с интересными концертными программами были представлены флейтистом В. Зверевым, гобоистами А. Любимовым и Е. Непалю, кларнетистами В. Безрученко, А. Будрисом, Л. Михайловым, И. Мозговенко, В. Соколовым, саксофонисткой М. Шапошниковой, фаготистами А. Арницансем и В. Поповым, валторнистом А. Клишаном, трубачом Ю. Клушкиным, тромбонистами В. Венгловским, А. Скобелевым и др. [4, с. 153–155].

Развитие советского камерного исполнительства второй половины XX ст. во многом определяется деятельностью таких коллективов, как: квинтет духовых инструментов Ленинградской филармонии (в его составе – лауреаты международных конкурсов Л. Перепелкин, В. Курлин, М. Измайлов, В. Буяновский, Л. Печерский), организованный по инициативе В. Буяновского (в дальнейшем бессменный руководитель квинтета); квинтет духовых инструментов Государственного симфонического оркестра СССР (1973); духовой квинтете Эстонской ССР имени Яана Тамма; квинтеты духовых инструментов в союзных республиках (Литва, Латвия, Молдавия, Украина); приобретает все большую популярность Брасс-квинтет Большого театра СССР; однородные ансамбли духовых инструментов – квартет саксофонистов (Москва, руководитель Л. Михайлов), московский квартет трубачей (руководитель Л. Володин), квартет тромбонистов Большого театра (руководитель А. Скобелев и др. [4].

Вторая половина XX ст. отмечена развитием теоретико-методической мысли в области духового исполнительства: 1) получает дальнейшее развитие и совершенствуется методология обучения игре на духовых инструментах; 2) развивается теория и практика обучения игре на конкретном духовом инструменте; 3) исследуются различные аспекты исполнительского процесса; 4) редактируется и интерпретируется классическое наследие [Там же, с. 160]. Активизируются искусствоведческие исследования, в частности, следует отметить, что Н. Платонов становится первым музыкантом-духовиком, защитившим в 1957 г. диссертацию доктора искусствоведения («Пути развития исполнительства на флейте»). Эта работа, в которой последовательно изложены теоретические положения и систематизирован практический опыт духовой методики середины 1950-х гг., основывается на важнейших методических тезисах С. Розанова и В. Цыбина. Впервые, по мнению музыковедов, после «Школы для кларнета» С. Розанова в советской духовой педагогике появляется труд, в котором теория и практика исполнительства, технические аспекты и задачи артистического воспитания музыканта находятся в целостном единстве, ориентированном на художественный результат [Там же].

Подводя итог развитию советского духового исполнительства во второй половине XX ст., следует отметить, что советскую школу игры на духовых инструментах характеризуют: 1) внимание к культуре звука, широкая и распевная фраза, значительный динамический диапазон, четкая, звучащая техника; 2) формирование плеяды талантливых исполнителей, авторитетных преподавателей, учебных заведений и профессиональных коллективов, которые подтвердили свой статус выдающимися результатами в Международных и Всесоюзных конкурсах; 3) активная сольная и концертная деятельность видных исполнителей-духовиков, выступающих на радио и телевидении, участвующих в грамзаписях; 4) разработка теоретико-методических основ педагогики духового

исполнительства; 5) растущее мастерство исполнителей на духовых инструментах, позволившее расширить и обогатить художественный репертуар, что, в свою очередь, способствовало совершенствованию советской школы игры на духовых инструментах.

Литература

1. Вискова И.В. Пути расширения выразительных возможностей деревянных духовых инструментов в музыке второй половины XX века : автореф. дис. канд. искусствоведения : 17.00.02 / Ирина Владимировна Вискова ; МГК имени П.И. Чайковского. – М., 2009. – 26 с.
2. Докшицер Т. Соревнования оркестровых музыкантов / Т. Докшицер // Музыкальная жизнь. – 1964. – № 3. – С. 4–5.
3. Рогаль-Левицкий Д.Р. Современный оркестр / Д.Р. Рогаль-Левицкий. – М. : Музгиз, 1953–1956. – 4 т., Т.1. – 1953. – 482 с.
4. Усов Ю. История отечественного исполнительства на духовых инструментах : учеб. пособие / Ю.А. Усов. – 2-е, перераб. и доп. изд. – М. : Музыка, 1986. – 191 с.
5. Черных А. Советское духовое инструментальное искусство : справочник / А.В. Черных. – М. : Сов. композитор, 1989. – 320 с.

УДК 372.87

Журавлева Ольга Ивановна

профессор кафедры музыкальной педагогики и исполнительства

Гуманитарно-педагогической академии (филиала)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет

имени В.И. Вернадского»

кандидат искусствоведения, профессор

г. Ялта, Республика Крым, РФ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В материалах «Федерал Пресс» о предстоящем послании Президента к Федеральному Собранию (9 мая 2022) года особое внимание уделяется поколениям, которым «...предстоит жить в эпоху колоссальных технологических и общественных изменений, определять судьбу России в XXI веке... И, чтобы уже сейчас молодые люди могли участвовать в создании этого будущего, и в полной мере раскрыли свой потенциал, мы должны сформировать для них все условия. Прежде всего речь идет о том, чтобы каждый ребенок, где бы он ни жил, мог получить хорошее воспитание и образование.

Пути реализации данной программы долгосрочны и ближайший этап его реализации определен 2030-м годом. И каждый, кто работает в областях образования и культуры, разрабатывает свою программу реализации, намеченных целей.

В современных условиях развития культурный и художественных процессов, усиления влияния различных поп жанров популярность классической музыки у молодежи крайне низка, очевидно, в силу того, что для ее восприятия и интеграции в личностное пространство требуется систематическая и серьезная работа. Среди причин такой ситуации в сфере музыкальной культуры, можно отметить также явное противоречие между воспитательным потенциалом музыкального искусства и качеством, и объемом музыкально-просветительской деятельности.

1. Музыкальное воспитание принято понимать, как сложную художественную деятельность, которая может осуществляться в различных формах музыкальной деятельности. Одной из таких форма является слушание музыки. Б.В. Асафьев подчеркивал,

что именно слушание музыки необходимо использовать в качестве «гимнастики» для осознанного восприятия музыки. «Музыкальная культура нуждается в слушателе, способном критически разобраться в художественных музыкальных явлениях, а не в пассивном созерцателе» [1, с. 98];

2. Очевидно, что результативность эстетического и музыкального воспитания ребенка напрямую зависит от того, как рано начинать этот процесс. Чем раньше в личностном опыте ребенка появляется адресное музыкально-эстетическое воздействие, чем более оно соответствует его потребностям и психоэмоциональному развитию, тем выше вероятность эффективности этого процесса. Для достижения наибольшего эффекта музыкально-эстетическое воспитание должно совмещать разные виды деятельности ребенка и стороны его жизни [4, с. 98].

Наиболее распространенными компонентами эстетического воспитания детей чаще всего называют:

- а) актуализация развития врожденных творческих способностей ребенка;
- б) развитие эстетических знаний, на базе которых будут сформированы эстетические умения и навыки;
- в) развитие эмпатии и способности испытывать эстетические переживания при восприятии и оценке произведений искусства, получение удовольствия от их восприятия (прослушивания музыки, восприятия картин, скульптур или других произведений).

В трудах Теодора Адорно можно встретить следующий вариант разделения слушательской аудитории согласно их типу восприятия музыки [2].

Эксперт. Это – сознательный слушатель, который отчетливо воспринимает сложную гармонию и многоголосие; как правило, к этому типу принадлежат профессиональные музыканты.

Хороший слушатель. Он способен образовывать связи между слышимыми отдельными музыкальными деталями, понимать музыку как родной язык. Для формирования такого типа нужна хорошая слушательская подготовка и музыкальные знания (особенности разных форм и жанров музыки, история музыки и т.п.).

Потребитель культуры. Он хорошо информирован, имеет богатый слушательский опыт, принимает музыку как культурное достояние. В качестве примеров можно привести владельцев абонементов оперных театров и филармоний.

Эмоциональный слушатель. Для слушателя этого типа восприятие музыки становится средством высвобождения подавляемых или сдерживаемых эмоций.

Развлекающийся слушатель (гедонистический тип). Рассматривает музыку только как развлечение, возможность весело и приятно провести время, не углубляясь в содержание музыкальных произведений. На такой тип слушателя, как правило, рассчитана массовая музыкальная индустрия.

Среди форм организации эстетического воспитания детей выделяют две основные:

Демонстрация (или показ действия). Заключается в демонстрации определенного действия (например, способа игры на инструменте, способа рисования, элемента движения в танце), после чего ребенок пытается выполнить это действие самостоятельно. Следует отметить, что такая форма во многом зависит от опыта ребенка и сформированности его физического аппарата и когнитивных функций. Так, например, если у юного танцора нет должной растяжки сухожилий, он не сможет повторить танцевальный элемент со шпагатом. Кроме того, применима такая форма только к тем эстетическим умениям, которые можно наглядно продемонстрировать. Например, можно показать прием игры на скрипке, но нельзя показать эмпатийное отношение к произведению.

Самостоятельная работа. Заключается в том, что в процессе рассказа о предмете или действии ребенку предлагается самому определить способ выполнения действия. Данный

способ также должен опираться на имеющийся у ребенка опыт взаимодействия с предметами искусства.

Также способы эстетического воспитания можно разделить на наглядные (наглядное ознакомление с примерами искусства), словесные (рассказ, объяснение), практические (творческая работа).

Помимо способа эстетического воспитания детей необходимо также правильное определение методов воспитания.

В научной литературе метод эстетического воспитания чаще всего трактуется как способ совместной взаимосвязанной деятельности педагога и ребенка, направленный на развитие эстетических чувств, представлений и художественной деятельности, являющийся основой формирования основ развития творческих способностей и эстетического вкуса.

Среди методов эстетического воспитания принято выделять:

– метод побуждения к сопереживанию (развитие эмпатии или эмоциональной отзывчивости). При этом важно не только содержание художественного произведения (музыкального, литературного и т.д.), но и яркое, эмоциональное, образное его исполнение. Также стоит отметить, что при использовании этого метода необходимо учитывать эмоциональные потребности ребенка и его жизненный опыт. Так, для младшего школьника история любви Ромео и Джульетты не может быть предметом активной эмпатии, поскольку чувство любви, переживания потери любимого для него еще не стали актуальными, в отличие, например, от подростков и юношей. Более актуальны в этом возрасте темы дружбы, природы и т.д.;

– убеждение. Позволяет воздействовать на когнитивную сферу ребенка и развивать эстетическое восприятие;

– упражнение практических действий. Заключается в приучении ребенка к преобразованию предметов эстетического мира с целью сделать их лучше, украсить и т.д.;

– побуждение к творческим проявлениям или метод поисковых ситуаций. Например, сочинить пьесу, придумать рассказ, нарисовать, вылепить по замыслу и т. д.

Известный советский педагог П.Г. Саморукова предлагают следующую классификацию методов эстетического воспитания:

– методы и приемы формирования элементов эстетического сознания: эстетического восприятия, оценок, вкуса, чувств, интересов и т. д. При использовании данного метода педагог осуществляет воздействие на эмоциональную сферу ребенка с помощью наглядных, словесных, практических и игровых методов и приемов;

– методы приобщения к художественной и эстетической деятельности. Сюда можно отнести показ образца или способа действия, сенсорного обследования с последующим разъяснением;

– методы, направленные на развитие творческих умений и навыков, художественных и эстетических способностей, способов самостоятельных действий. Эти методы предполагают создание проблемных ситуаций, индивидуального подхода к каждому ребенку с учетом его когнитивного и личностного развития.

Также в научной литературе выделяют традиционные методы художественно-эстетического воздействия [1; 5; 6; 7]:

Рассказ. Должен быть познавательным, эмоциональным, воздействовать на воображение и стимулировать появление самостоятельной оценки действия.

Лекция. Уместна на занятиях с детьми подросткового возраста. При этом она должна сопровождаться наглядными примерами (презентации, иллюстрации, плакаты и т.д.) для достижения художественно-эстетического эффекта.

Беседа. Предполагает эмоционально окрашенный диалог с ребенком, обмен мнениями по поводу предмета обсуждения. Например, обсуждение услышанного

произведения и впечатлений от него, обсуждение театральной постановки, картины, прочитанной книги и т.д.

Диспут. Предполагает рассмотрение и обсуждение разных точек зрения на один и тот же предмет или явление. Наиболее эффективно применение данного метода с подростковой аудиторией. Важно при этом правильно подготовить и провести диспут (научить детей выслушивать собеседника, аргументировать своё мнение, и т.д.).

В целом, говоря о художественно-эстетическом развитии детей и подростков, можно отметить, что успешному эстетическому развитию будет способствовать наличие специальных умений и навыков таких как музыкальный слух, чувство цвета, ритма, умение мыслить образами, эмоционально реагировать на эстетические ценности предметов и явлений окружающего мира и т. д., а также богатство предшествующего сенсорного опыта – прослушивание музыки, посещение театров, концертных залов, филармоний, музеев, опыт обсуждения собственных впечатлений.

При этом важное место здесь занимают особенности психоэмоционального развития ребенка. Так, согласно многим психологическим и психолого-педагогическим исследованиям, для детей подросткового возраста характерной является повышенная эмоциональность, возбудимость, склонность к частой смене настроения. В период подросткового детства формируется самосознание, эстетические идеалы. При этом эстетические чувства проявляются ярко и непосредственно, но более осознанно. Подросток стремится разобраться в различных сторонах окружающего мира. В этом возрасте начинает проявляться избирательное отношение к искусству, появляются личные художественно-эстетические предпочтения, базирующиеся на прошлом опыте и уровне личностного развития.

Целью эстетического воспитания в подростковом возрасте можно назвать формирование эстетических идеалов, понятия «прекрасного» и «безобразного», творческого потенциала, устойчивых нравственных представлений, что в свою очередь способствует правильной оценке подростком жизненных явлений и эстетических качеств произведений искусства и служит важной предпосылкой эстетического развития молодежи.

Также следует отметить, что большое влияние на эстетическое развитие детей и подростков оказывает среда, в которой они живут и учатся (эстетика быта, обучающей среды и т.д.).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что художественно-эстетическое воспитание детей и подростков играет огромную роль в формировании их личности. При этом важным фактором успеха художественно-эстетического воздействия и эффективности формирования эстетических навыков напрямую зависит от возраста ребенка – чем раньше он соприкоснется с миром искусства, тем более эффективным будет процесс эстетического развития и воспитания.

Выбор форм и методов эстетического воспитания зависит от возраста ребенка, его художественного опыта, сформированности когнитивных функций (таких как внимание, восприятие, память, мышление), эмоционального развития.

Литература

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – Изд. 2-е. – Л., Музыка, 1973. – 142 с.
2. Дамберг С.В. «Социология музыки» Теодора Адорно и современная музыкальная культура / С.В. Дамберг, В.Е. Семёков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-muzyki-teodora-adorno-i-muzykalnaya-kultura> (дата обращения 12.03.2022).
3. Журавлева О.И. Возрождение и развитие концертно-просветительской деятельности в новых условиях Крыма / О.И. Журавлева // Актуальные вопросы социальной

педагогике и психологии: теория и практика : матер. Всеросс. науч.-практ. конф. (г. Азов, 18 нояб. 2019 г.) / Редкол.: М.В. Залужная [и др.] – Чебоксары : ИД «Среда», 2019. – С. 301–303.

4. Журавлева О.И. Организация музыкально-просветительской работы с детьми и подростками / О.И. Журавлева // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: Матер. X Междунар. науч.-практ. конф. (г. Казань, 22 октября 2021 г.). – Казань : Изд-во Казанского университета, 2021. – С. 161–167.

5. Саморукова П. Г. Творческая игра как средство знакомства детей с окружающей общественной жизнью: автореф. дис. ... на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Саморукова Полина Григорьевна ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1951. – 17 с.

6. Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки/ А.Н. Сохор. – М.: Музыка, 1975. – 64 с.

7. Рапацкая Л.А. Музыкальное образование в педагогическом университете / Л.А. Рапацкая // Музыкальная деятельность и музыкальная культура : межвузовский сб. науч. трудов. – Владимир : ВГПИ, 2012. – С. 5–22.

УДК 378.1

Забуга Наталья Геннадиевна
аспирант 3 курса кафедры педагогики
направление подготовки 44.06.01.
Образование и педагогические науки
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
gezana@bk.ru

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

К ВОПРОСУ О САМООРГАНИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В соответствии с современными требованиями образовательных стандартов ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное образование» будущий учитель музыки должен обладать способностью к самоорганизации, осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру.

В настоящее время востребованы специалисты, способные эффективно работать с нарастающими объемами информации и адекватно реагировать на быстро меняющиеся условия жизнедеятельности.

Важным условием становится умение самоорганизации будущих учителей музыки, которые связаны с развитием интеллектуального, творческого, музыкального потенциала и способствует эффективности и результативности в будущей музыкально-педагогической деятельности.

В педагогике и психологии существуют различные трактовки понятия «самоорганизация»: как тип организаторской деятельности, направленной на себя и осуществляемой наедине с собой представлена в исследовании В.Н. Донцова [5]; С.С. Амирова трактует самоорганизацию как осознанную работу человека над собой в целях совершенствования интеллектуальных, эмоциональных и морально-волевых черт характера в деятельности, направленной на разрешение общественно и личностно значимых задач [1]; Н.К. Тутьшкин под самоорганизацией понимает способность человека быстро, последовательно и творчески перенимать опыт предшествующих поколений в области рациональной организации умственного труда [11]; Е.Н. Гаврилова определяет самоорганизацию студента как стремление так изменить свою личность, чтобы успешно осуществлять цели учебной работы и связана с воспитанием самодисциплины, исполнительности, доведением начатых дел до логического конца [3]; под самоорганизацией В.В. Гура понимает способность самостоятельно выработать оптимальный индивидуальный стиль учебной деятельности [4].

Рассмотрев многообразие функций самоорганизации (воспитательная, развивающая, образовательная, регулиро-управляющая, функция систематизации, функция упорядочивания учебных действий – программирования индивидуального стиля с учетом сильных и слабых сторон их темперамента и особенностей характера), можем констатировать важность этого компонента в структуре профессиональной подготовки и несомненный факт влияния формирования самоорганизации на эффективность образовательного процесса, о чем свидетельствуют изученные нами многочисленные исследования в которых была рассмотрена самоорганизация, как влияющая на успешность учебной деятельности, как готовность к будущей профессиональной деятельности и как условие успешной организации учебной деятельности в рамках профессиональной подготовки [6]. Следовательно, данные умения у обучающихся необходимо целенаправленно и планомерно формировать, начиная с первого дня их профессиональной подготовки.

Анализ многочисленных исследований, посвященных различным аспектам изучения самоорганизации, показывает, что, с одной стороны, данный феномен подвергается всестороннему рассмотрению, а, с другой стороны, понимается каждым автором по-разному, в зависимости от угла рассмотрения научной проблемы. Мы считаем, для того, чтобы организовать себя как личность, необходимо организовать свою деятельность таким образом, чтобы она была целенаправленной, обдуманной, имеющей личные перспективы, рациональной и оптимальной, в отношении времени и пространства. В особенности, организация деятельности актуальна для профессии учителя музыки, характеризующейся ее многоплановостью, ставящей перед выбором «... главной линии своего поведения, определением своих возможностей и того рода деятельности, в которой она наиболее ярко может себя проявить», как считает Л.Г. Арчажникова [2].

Будущий учитель музыки, как активный субъект своей деятельности, познающий и преобразующий мир и самого себя в процессе профессиональной подготовки, лично несет ответственность за уровень своего профессионального и личностного развития.

В своей монографии С.С. Котова самоорганизацию характеризует, как упорядочивание учебных действий в единую стройную систему, нацеленную на достижение определенного результата, тем самым совершенствуя процесс профессиональной подготовки; будущего учителя необходимо научить организовывать и контролировать свою учебную деятельность, что будет способствовать ее активизации, оптимизации и совершенствованию [7].

Самоорганизацию Ю.А. Цагарелли различает в двух планах: личностном и деятельностном. С этим нельзя не согласиться, поскольку всегда можно различить организованность как качество личности и конкретные организационные действия, организацию субъектом своей деятельности [12].

Для студента самоорганизация означает, прежде всего, самоорганизацию его главного труда – учения (учебной деятельности), которая является основой построения собственной траектории образования студента.

Самоорганизация учебной деятельности – это способность и умение личности организовать себя, проявляющиеся в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, скорости принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий. Отсутствие навыков самоорганизации на начальном этапе процесса профессиональной подготовки неизбежно создаст трудности в организации самостоятельной работы, саморазвития и самореализации в дальнейшей профессиональной деятельности будущего учителя музыки.

На основе изученной научной литературы, определим понятие «самоорганизация будущего учителя музыки» как интегрированное качество будущего учителя музыки, проявляющееся в выстраивании и совершенствовании учебных действий в соответствии с решением индивидуальной цели личности и рациональном использовании учебного времени, характеризующее наличие и определенный уровень мотивации, музыкально-педагогических ценностей, знаний, умений, опыта самоорганизации в процессе профессиональной подготовки, с применением различных технологий ускорения и оптимизации учебного времени, обеспечивающее осуществление и высокую эффективность профессиональной подготовки.

В аспекте технологии рационального использования времени и повышения эффективности его использования для решения поставленных задач и достижения целей в процессе профессиональной подготовки, считаем целесообразным применение педагогической технологии «тайм-менеджмент». Как междисциплинарный раздел науки и практики, «тайм-менеджмент» изучает проблемы оптимизации и интенсификации временных затрат в различных сферах профессиональной деятельности. Особое внимание ученые (Г.А. Архангельский, М.А. Лукашенко, Т.В. Телегина, С.В. Бехтерев и др.) уделяют таким факторам тайм-менеджмента, как планирование, распределение деятельности по временным факторам, целеполагание, констатация результативности на основе мониторинга затраченного времени, расстановка приоритетов в выполнении определенных действий [9].

Данная технология соответствует компонентам педагогического процесса и включает цель, задачи, структуру, содержание, методы, средства, формы и результаты субъект-субъектного взаимодействия по формированию ценностного отношения ко времени и соответственно к самоорганизации в период профессиональной подготовки будущих учителей музыки. Технология является интегративной, поскольку объединяет поисковую, творческую, информационную функции и имеет деятельностный характер. Назначение технологий тайм-менеджмента состоит в организации образовательной деятельности студентов.

Выделим одно из направлений тайм-менеджмента – майнд-менеджмент. Н.М. Трофимова обращает внимание на то, что майнд-менеджмент является технологией представления и обработки больших объемов информации в виде, требующем минимального времени и психофизиологических ресурсов для ее поиска, анализа и понимания [10].

Озвучивает пробел в профессиональной подготовке будущих учителей музыки Д.С. Надырова в недостаточном внимании к усвоению студентами современных научных данных в области музыковедения, общей и музыкальной психологии, в частности о сущности музыкального искусства и механизмах его воздействия на человека [8].

Необходимость изменения хронометража образовательного процесса, в частности временных затрат на изучение исторического и теоретического музыкального материала в виде лекционных занятий, является необходимостью интенсификации образовательного процесса будущих учителей музыки. Сократив временные отрезки для систематизации и

изучения большого объема лекционного материала, применив технологию составления интеллект-карт по изучаемому материалу, мы можем больше времени уделить работе над музыкальным произведением. Как известно, каждое новое произведение в репертуаре обучающегося – это новая ступенька познания принципов работы с музыкальным произведением, это свой образ, звук, особенный неповторимый ритм, темп, пульсация и новый опыт, это шаг к мастерству будущего учителя музыки.

Анализируя исследования ученых по проблеме «самоорганизации», и результаты изучения практической работы учителей музыки, следует констатировать, что значимость развития у будущих педагогов-музыкантов способностей к самоорганизации музыкальной деятельности обусловлена следующими факторами:

а) возрастанием социальных требований к качеству подготовки специалистов в условиях реформирования образования;

б) формированием у студентов – будущих учителей музыки – профессиональной конкурентоспособности и осознанием необходимости профессионального саморазвития;

в) углублением музыкальной подготовки студентов, что требует формирования у них не только профессиональных основ музыкально-педагогической деятельности, но и расширения возможностей самосовершенствования;

г) творческим характером самой профессии учителя музыки и его музыкально-педагогической деятельности, успешность которой во многом зависит от сформированности его творческой самостоятельности, обусловленной развитием «самоорганизации».

Таким образом, главной задачей высшего образования становится формирование целостной личности, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, нацелена на саморазвитие и самообразование в течение всей жизни. При этом система высшего музыкального образования должна быть устремлена в будущее, что требует широкого использования современных методов и средств обучения, направленных на развитие творческой самостоятельности студентов; овладения методами самовоспитания, формирования способности организовывать, управлять и регулировать свою деятельность.

Литература

1. Амирова С.С. Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Амирова Савия Султановна. – Казань, 1995. – 347 с.

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

3. Гаврилова Е.Н. Вопросы музыкальной педагогики : учебное пособие / Е.Н. Гаврилова. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2014. – 164 с.

4. Гура В.В. Роль самоорганизации учебной деятельности студентов в развитии профессионально значимых компетенций / В.В. Гура, И.Ю. Луцева // Международный журнал экспериментального образования. – М., 2016. – №11. – С. 149–152.

5. Донцов В.Н. Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Донцов Владимир Николаевич. – Л., 1977. – 256 с.

6. Заенутдинова Н.А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Заенутдинова Наталья Анатольевна ; Магнитогорский гос. универ. – Магнитогорск, 2008. – 178 с.

7. Котова С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С.С. Котова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. – 208 с.

8. Надырова Д.С. Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения: Учебное пособие / Д.С. Надырова. – Казань : Изд-во ТГГПУ, 2008. – 95 с.

9. Тайм-менеджмент. Полный курс : учебное пособие / Г.А. Архангельский, М.А. Лукашенко, Т.В. Телегина, С.В. Бехтерев; под ред. Г.А. Архангельского. – 4-е изд. – М. : Альпина Паблицер, 2015. – 311 с.

10 Трофимова Н.М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Н.М. Трофимова, Е.И. Еремина // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 42–47.

11. Тутьшкин Н.К. Основы самоуправления учебной деятельностью / Н.К. Тутьшкин. – Казань : Изд-во Казанского у-та, 1984. – 118 с.

12. Цагарелли Ю.А. Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в музыкальной деятельности / Ю.А. Цагарелли // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции : тезисы доклада науч. конф. (г. Казань, 28-29 ноября 1974 г.). – Казань, 1982. – С.11–13.

УДК 78:378.

Карнаухова Татьяна Ивановна
профессор кафедры музыкального образования
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
кандидат педагогических наук, профессор
г. Таганрог, РФ
t.i.karnaukhova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Особенностью инструментального обучения на музыкальных факультетах в последнее время является тот факт, что помимо пианистов, баянистов и аккордеонистов, все чаще на факультеты стали поступать представители других инструментальных специальностей, и, в первую очередь, гитаристы. Это связано с тем, что особую популярность за последние двадцать лет приобрело профессиональное исполнительство на шестиструнной гитаре, и, как следствие, стремление большого круга музыкантов профессионально овладеть навыками исполнительства на этом инструменте.

Однако методика игры на гитаре разработана на данном этапе весьма недостаточно, а каких-либо работ, раскрывающих специфику обучения гитаристов в концертмейстерском классе музыкально-педагогического факультета очень мало. Между тем, концертмейстерская подготовка будущих учителей музыки – важнейшая составляющая профессии учителя музыки, так как содержание и структура учебного процесса в концертмейстерском классе педагогического вуза отражает фактически все содержание деятельности учителя музыки. Это исполнение школьной песни под собственный аккомпанемент, чтение музыки с листа, подбор по слуху, транспонирование, аккомпанирование вокалистам, инструменталистам, хорам.

Специфика исполнения музыки на гитаре определяется тем, что у пианистов или баянистов музыкальная фактура распределяется между двумя руками. У гитаристов же происходит иначе: вся фактура музыкального произведения выполняется левой рукой. Функция правой – это только извлечение звуков. Отсюда следует, что исполнение одного и того же произведения на гитаре и других инструментах представляет различную степень сложности, а подчас несложное фортепианное произведение становится неисполнимым на гитаре.

Данное обстоятельство побуждает нас искать такие методы работы в

концертмейстерском классе со студентами-гитаристами, которые позволили бы оптимизировать процесс обучения в сложившихся условиях. Одним из них является метод упрощения фактуры.

Необходимость использования метода упрощения нотного текста продиктована условиями работы в общеобразовательной школе, где, как известно, часто возникает ситуация, требующая от учителя музыки быстрого ознакомления с неизвестным ему музыкальным произведением – чтением с листа. За короткий период времени он должен успеть зрительно охватить не только нотный текст, но и все исполнительские указания, способствующие созданию художественного образа музыкального произведения. Результатом такого анализа должно стать яркое, художественно-выразительное исполнение. Как правило, лимит времени, отведённого на ознакомление с произведением, отражается на качестве исполнения не только гитарной партии, но и всего произведения в целом (имеется в виду и исполнение вокальной партии). Многочисленные неточности в нотном тексте, а также невыполнение некоторых исполнительских указаний ведут к искажению смысла и характера произведения, что негативно влияет на детское восприятие исполняемой музыки. Из этого следует, что без преобразований фактуры, предусматривающих не только упрощение наиболее сложных элементов музыкальной ткани, но и сокращение некоторой части нотного текста, просто не обойтись.

Разумеется, использование метода упрощения нотного текста может принести практическую пользу не только при чтении с листа. Такие виды работ как транспонирование, подбор по слуху просто невыполнимы без определённых преобразований в нотном тексте.

Что же касается исполнения с солистом вокальных произведений, аккомпанирующая партия которых уже в достаточной степени изучена концертмейстером-гитаристом, то здесь также часто возникает ситуация, когда упрощения или даже сокращения нотного текста просто необходимы. Например, исполняется эпизод, представляющий для концертмейстера значительную сложность в техническом плане. В этом случае в целях достижения ансамблевого единства с солистом приходится жертвовать какой-то частью нотного текста, разумеется, не столь необходимой для полноценного художественно-образного звучания произведения.

Часто на необходимость видоизменения фактуры оказывают влияние и другие факторы. В первую очередь это связано с индивидуальными вокальными возможностями солиста и его физическим состоянием в данный момент, определяющими не только допустимый динамический уровень звучания инструмента, но и соответствующую плотность фактуры аккомпанемента. Задача концертмейстера в подобных обстоятельствах заключается в том, чтобы обеспечить выразительное звучание голоса солиста. Самый радикальный способ – произвести необходимые преобразования фактуры и добиться приглушённого звучания гитары.

Проблема использования метода упрощения фактуры изучалась концертирующими пианистами, концертмейстерами-практиками такими как Г. Коган, И. Гофман, А. Рубинштейн, Я. Флиер, Е. Шендерович. Музыканты признавали тот факт, что фактурные трансформации способны обеспечить не только удобство исполнения, но и достижение более качественного звучания инструмента, а в некоторых случаях и создание необходимого красочного эффекта.

Впервые метод упрощения фактуры был глубоко освящен в работах педагога, пианиста и концертмейстера Е. Шендеровича и рассматривался им применительно к упрощению фактуры в оперных клавирах. В числе наиболее распространённых вариантов упрощений, рекомендуемых Е. Шендеровичем, можно назвать следующие:

- 1) облегчение некоторой части гармонической фактуры, за счёт чего достигается более свободное и выразительное исполнение мелодической линии;
- 2) распределение нот при расхождении мелодических голосов на большие расстояния

таким образом, чтобы это способствовало ясному интонационному воспроизведению основной мелодической линии;

3) распределение ломаных октав между двумя руками (от нижней ноты к верхней);

4) сокращение каждого второго аккорда в аккордовых последовательностях и т.д. [2, с. 156].

Е. Шендерович рассматривал всевозможные приёмы и способы упрощений тремоло, репетиций, терцовых последовательностей. Перечисленные варианты предназначены для пианистов, но основные принципы упрощения могут быть использованы и в занятиях с гитаристами.

Как отмечалось выше, свободное владение методом упрощения фактуры имеет исключительно важное значение в профессиональной деятельности учителя музыки, поскольку условия работы в общеобразовательной школе достаточно часто вызывают необходимость упрощения нотного текста. Особенно незаменимым данный метод становится при чтении музыки с листа, транспонировании, подборе по слуху [1, с. 55].

Качественное упрощение фактуры предполагает выполнения ряда условий.

Прежде всего, это – безошибочное воспроизведение нотного текста, ритмическая точность, чёткое осознание динамического плана произведения, разнообразная нюансировка, логически-оправданная аппликатура. Следовательно, более прозрачная фактура, образующаяся в результате сокращений в нотном тексте, позволит учителю музыки сосредоточить большую часть своего внимания на соблюдении вышеперечисленных условий. Помимо этого, использование фактурных упрощений даст возможность частично высвободить внимание из исполнительской сферы и направить его на осуществление более эффективного контроля над школьной аудиторией.

Необходимо отметить, что использование метода упрощения фактуры является не только вспомогательным средством для решения сугубо технологических задач в процессе игры. Фактурные упрощения в партии аккомпанемента создают благоприятные условия для более яркого и выразительного звучания голоса солиста (тем более, когда в качестве партнёра учителя музыки выступает ребёнок или подросток). В этом случае упрощения нотного текста позволяют не только снизить динамический уровень звучания инструмента, но и убрать излишнюю плотность, перегруженность фактуры. Важно подчеркнуть, что проводимые преобразования должны органично вписываться в авторское изложение нотного текста, быть адекватными типу фактуры.

В последние годы происходит усложнение программных требований по концертмейстерскому классу. Расширяется объём прохождения студентами концертмейстерского класса вокального репертуара, в связи с чем проблема фактурных упрощений становится особо острой и практически значимой.

В данной связи мы предлагаем методику поэтапного формирования умения сокращать, облегчать музыкальный текст, без нанесения ему сколько-нибудь ощутимого художественного урона.

Основная задача первой ступени этого процесса заключается в том, чтобы дать представление студенту о грамотном упрощении фактуры аккомпанемента, которое не нарушало бы стиля и характера произведения. Нельзя допускать, чтобы упрощения проводились произвольно, в обход существующим правилам – например, искажался бы смысловой облик произведения или ритмическая структура мелодии или же нарушалась бы функционально-гармоническая основа сопровождения.

Необходимо, чтобы с помощью гармонического анализа студент мог самостоятельно отличать главные элементы (линию мелодии и баса, функционально-гармоническую основу сопровождения), сохраняющиеся в неизменном виде, от второстепенных (подголоски, мелизматика, дублирующие звуки в четырёх-пятизвучных аккордах и т.д.), подлежащих полному или частичному сокращению.

Для более прочного усвоения этих правил, а также традиционных приёмов и способов, выработанных в процессе многолетней исполнительской практики ведущими концертмейстерами, необходимо тщательно изучать все возможные варианты упрощений фортепианной фактуры и адаптации ее для гитары. Материалом для учебной работы должны послужить произведения, принадлежащие разным композиторам, относящиеся к различным стилям, течениям и направлениям в мировом искусстве. В результате подобной аналитической работы у студента формируется умение, позволяющее ему наиболее точно выявлять характер и стиль фактуры, выбирая оптимальный вариант её упрощения.

Наиболее характерные приёмы и способы фактурных упрощений мы рекомендуем рассматривать в следующем порядке:

1. Упрощения терцовых, октавных и аккордовых последовательностей. Целью упрощений в этих случаях является сохранение мелодической связности, которая часто нарушается из-за невозможности осуществить исполнение полной фактуры в быстром темпе. В отношении терцовых последовательностей чаще всего используются три варианта упрощений: исполнение одного, как правило, верхнего голоса; чередование двойных и одинарных нот; исполнение только первой и последней терции в короткой последовательности, состоящей из четырёх-пяти терций.

При исполнении октав также используется только один из голосов. Ломаные октавы преобразуют в простые, или же составляющие их верхние и нижние ноты исполняются с использованием открытых струн. В последовательности, состоящей из аккордов, допускается или сокращение каждого второго аккорда, или исполнение первого и последнего (по аналогии с терцовым пассажем), а также изъятие внутри самого аккорда определённых нот, тормозящих движение.

2. Различные способы исполнения тремоло, допускающие условность трактовки, в частности: имитация оркестровой звучности, для достижения которой все звуки, составляющие тремоло, собираются в аккорд, после чего следует его тремолирование; метрически размеренное чередование звуков; чередование звуков с произвольной быстротой. Следует отметить, что второй способ является более доступным для студентов, чем третий; тем не менее, необходимо развивать технику исполнения тремоло с произвольной быстротой чередования звуков, что позволит приблизить характер гитарного звучания к оркестровому.

3. Упрощения репетиций, всевозможные способы которых включают в себя чередование пальцев, чередование двойных и одинарных нот, различные варианты комбинированных упрощений. Выбор того или иного способа зависит от характера изложения, а также достижения в результате упрощений технического удобства исполнения и более качественного уровня звучания.

На второй ступени студент-гитарист самостоятельно избирает ряд упрощений, не противоречащих виду фактуры аккомпанемента и смысловому облику музыки. Поскольку в процессе выполнения этого задания возможны ошибочные действия студента, решающую роль в данном процессе должны играть направляющие и корректирующие действия педагога.

На завершающей (третьей) ступени происходит реализация студентом упрощений фактуры в объёме всей инструментальной партии произведения. Необходимым условием, свидетельствующим о сформированности вышеназванного умения, является достижение автоматизма в его применении. Имеется в виду, однако, лишь частичная автоматизация, поскольку выбор и реализация соответствующего варианта упрощения является по сути творческим процессом, исключающим полную автоматизацию исполнительских действий.

Необходимо отметить, что рекомендуемые преобразования фактуры аккомпанемента должны отличаться незначительными сокращениями нотного текста или его изменениями. Переложения, существенно изменяющие, преобразующие инструментальную фактуру, не могут быть рекомендованы для учебной работы в концертмейстерском классе

педагогических вузов, ввиду того, что требуют от исполнителя наличия достаточной исполнительской зрелости, изобретательности и определённых навыков владения техникой композиции, чем, как правило, не обладают студенты музыкально-педагогических факультетов. Осуществление значительных фактурных трансформаций (по существу граничащих с импровизацией) в отрыве от специальных знаний и умений в области композиции, может привести к искажению смысла и стиля музыкального произведения.

Таким образом, процесс формирования умений упрощения фактуры включает в себя три этапа. На первой ступени происходит освоение наиболее типичных приёмов и способов фактурных упрощений. На второй ступени студент самостоятельно выбирает ряд упрощений, не противоречащих типу фактуры и художественному образу произведения, а также соответствующих его индивидуальным исполнительским возможностям. Третья ступень – это исполнение музыкального произведения с применением осмысленных вариантов упрощения фактуры в объёме всей гитарной партии, что в итоге обеспечивает техническое выполнение и выразительность исполнения.

Литература

1. Карнаухова Т.И. Формирование умений подбора по слуху и транспонирования в процессе инструментальной подготовки учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Карнаухова Татьяна Ивановна. – М., 1990. – 160 с.

2. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / Е.М. Шендерович. – М. : Музыка, 1996. – 224 с.

УДК 378.14:004

Коломойцев Юрий Алексеевич
старший преподаватель
кафедры культурологии и музыкознания
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
jury100@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ПРИНЦИПАХ И МЕТОДАХ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Анализ научной литературы, а также практическая работа в аудитории свидетельствуют о том, что нет единого правильного и эффективного метода или подхода для достижения желаемого результата в формировании социокультурной компетентности будущих учителей музыки. Необходимо комбинировать разные методы, подходы и принципы с учётом специфики обучения. Для формирования и развития социокультурной компетентности считаем необходимым выстраивать педагогический процесс на основе следующих принципов, именно: коммуникативности, наглядности, доминирования проблемных задач культурологического характера, дидактической культуроцелесообразности, культурной вариативности и рефлексии [2, с. 140].

Соблюдение принципа коммуникативности предполагает широкое использование групповых форм работы, контекстного обучения, творческих задач, проблемных ситуаций. Обучение происходит в естественных или максимально приближённых к ним условиях при столкновении с реальными ситуациями повседневного общения в контексте других культур. Только при такой организации занятий можно быть готовым к возникновению и преодолению проблем социокультурного характера.

В рамках формирования социокультурной компетентности у будущих учителей музыки соблюдение этого принципа предполагает использование следующих методов: парное и групповое обсуждение вопросов культурологической направленности, моделирование ситуаций (ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы), организация ролевых игр, в которых студенты смогут выстраивать коммуникацию на основе определённой социальной роли. К примеру, студенты выступают в роли группы туристов, в состав которой входят люди разного гражданства и национальности. Каждая роль сопровождается описанием особенностей культуры и искусства той или иной страны с точки зрения истории [3, с. 81].

Особое значение в процессе формирования социокультурной компетентности имеет принцип наглядности, потому что он убеждает студентов в истинности изучаемых художественных явлений. В словаре методических терминов Е.Г. Азимова и А.Н. Шукина под наглядностью понимается специально организованная демонстрация материала для облегчения его объяснения, понимания и использования. [1, с. 21].

Наглядные средства обучения способствуют расширению объёма усваиваемого материала, снижению усталости, тренировке творческого воображения, поддержке мотивации к изучению профессиональных музыкально-педагогических дисциплин, созданию обстановки, приближённой к реальным условиям, привлечению студентов к аутентичным культурным реалиям. К примеру, объяснение и раскрытие новых музыкальных произведений, культурных реалий раскрывается за счёт демонстрации изображений, мультимедийных презентаций, небольших видео. Изучаемый материал цитируется в печатных материалах, которые студенты не только читают, но и прослушивают или просматривают, наблюдая аутентичные видео из той или иной страны. Например, изучение определённой темы может сопровождаться виртуальным туром в один из мировых музеев, филармонический зал, изучаемые страны иллюстрируются на основе интерактивных схем, фотографий, аудио и видео, художественных фильмов и т.п.

Согласно В.В. Сафоновой, введшей принцип доминирования проблемных задач культурологического характера, важно не только то, что изучается на занятиях по музыкально-педагогическим дисциплинам, но и как это делается [9, с. 29]. Действительно, изучая неродную культуру, студент должен не только знакомиться с новой информацией, но и усваивать стратегию её получения. Ведь в дальнейшем полученный опыт познания культуры изучаемой страны может быть полезен при столкновении с любой другой культурой. В.Г. Апальков и П.В. Сысоев подчёркивают, что при отборе проблемных культурологических задач необходимо учитывать уровень их речевой, когнитивной и социокультурной сложности, возрастные психологические характеристики студентов, а также уровень их поликультурного и билингвального развития [8, с. 46].

Проблемные культурологические задачи в себя включают использование следующих методов: поисково-игровые и исследовательские проекты, анализ, обсуждение и решение проблемных ситуаций в рамках круглого стола, тематических дискуссий, деловых игр, мозгового штурма. Примером поисково-игровой проблемной задачи может служить разработка маршрута по одной из стран, учитывая наиболее значимые памятники культуры, когда один из студентов, будучи «туристом», спрашивает у студента, который выступает в роли экскурсовода, информацию о том, как лучше узнать культуру другой страны. Подготовкой к выполнению данной задачи может служить выполнение исследовательского проекта, в ходе которого студенты знакомятся с культурой определённой страны, его достопримечательностями, этикетом межкультурного общения и поведения.

В рамках социокультурного подхода отбор культурологического материала для освоения профессиональных дисциплин следует осуществлять на основе принципа дидактической культуросообразности, который предусматривает: определение ценностного смысла, значимости используемых материалов, осознания степени, в которой отобранный

материал является стимулом для знакомства с базовыми культурологическими понятиями, прогнозированием опасности появления искажённых культурных взглядов в процессе обучения и, возможно, манипулированием представлениями студентов о культуре, осознанием целесообразности использования определённого культурологического материала в соответствии с возрастными особенностями и интеллектуальным потенциалом учащихся, использованием культурологического материала, на основе которого можно научить студентов способам защиты от культурной дискриминации и агрессии.

Учёт этого принципа означает внимательное отношение преподавателя к отбору учебного материала. Например, при использовании в обучении культуре аутентичных материалов необходимо обращаться к информационным источникам разных стран, потому что они могут отражать наиболее противоположные точки зрения на мировые проблемные ситуации. Важно научить студентов не попадать под влияние СМИ и уметь делать свои объективные выводы. Таким образом, учебные материалы, используемые в обучении, должны обладать не только подлинностью, но и соответствовать принципу дидактической культуросообразности. В рамках указанного принципа могут быть использованы такие методы как: метод разъяснения значимости социокультурной подготовки для получения высокого уровня квалифицированности, метод учебной дискуссии, метод симуляционных и деловых игр.

Принцип культурной вариативности, внедрённый в теорию и методику преподавания музыкально-педагогических, художественных дисциплин, направлен на ознакомление студентов с вариантами видов культур по каждому типу. Такой подход способствует культурному самоопределению студентов за счёт возможности ознакомления с разными вариантами культур, стилей жизни и поведения в родной стране и исследуемой стране. Данный принцип уточняет и дополняет принцип дидактической культуросообразности и особенно актуален при отборе содержания обучения художественных дисциплин, включающий социокультурный компонент. В рамках описанного принципа отбираемый учебный материал должен не просто знакомить студентов с культурой других стран, но и отражать объективную социокультурную реальность, знакомить студентов с жизнью людей, принадлежащих к разным социальным слоям, расам, меньшинствам. Например, изучая тему «Основные музыкальные стили в США», необходимо познакомить студентов по информации в указанной культуре [5, с. 85].

Очевидно, что принцип культурной вариативности способствует формированию социокультурной компетентности будущих учителей музыки благодаря получению более полного представления о разнообразии типов культур и особенностей жизни разных социальных слоёв общества. В качестве способов тут могут быть использованы ситуационные задачи, способы игры. Принцип культурной рефлексии, как и принцип культурной вариативности, основан на теории поликультурного образования П.В. Сысоева и связан с психологическим процессом рефлексии, лежащим в основе психологического процесса самоопределения личности. Осуществление процесса культурного самоопределения при изучении культур других стран через призму искусства предполагает создание дидактически методических условий для возможности студентам рефлексировать по поводу собственной культуры. Это будет способствовать определению студентами своего места в спектре изучаемых культур, пониманию общечеловеческих ценностей, осознанию своей роли и функций в глобальных общечеловеческих процессах. Согласно П.В. Сысоева, данный методический принцип реализуется в ходе выполнения задач, направленных на следующее: осознание студентами себя в роли поликультурных субъектов в родной среде; понимание того, что принадлежность к той или иной группе людей изменяется в соответствии с контекстом коммуникации; выявление студентами культурных сходств между представителями разных культурных групп изучаемых стран для того, чтобы раздвинуть рамки собственной групповой принадлежности; определение своего места и

значимости в глобальных общечеловеческих процессах, а также развитие личной ответственности за происходящие в мире события; принятие участия в действиях против культурной агрессии и культурной дискриминации. В качестве методов на осознание студентами себя в роли поликультурных субъектов в родной среде может служить исследовательский проект, целью которого является поиск и анализ культурных традиций и обычаев не только изучаемых стран, но и культурных сообществ и национальностей, проживающих в родном для студентов в регионе. Для нашего региона целесообразно обратить внимание на изучение армянской, татарской, еврейской или мусульманской музыкальной культуры.

Каждый из описанных методических принципов направлен на формирование социокультурных компетентностей будущих учителей музыки, но только комплексное использование данных принципов приводит к эффективному результату организации социокультурного пространства.

Интегрированный подход к формам и методам учебной деятельности создаёт возможности для становления субъектности студента, соотнесения собственных потребностей и возможностей с задачами будущей профессиональной деятельности. Студенты имеют возможность самостоятельно выбирать те или иные методы и формы обучения. К примеру, это могут быть: ярмарки педагогических идей, ролевые игры, самопрезентации, которые в большей степени ориентированы на личностный и профессиональный рост будущего учителя музыки, воспитание у него культуры взаимодействия участников образовательного процесса, а также коммуникативно-деятельные упражнения, дискуссии, диспуты, мозговой штурм, коммуникативный тренинг и т.д., направленные на развитие коммуникативных навыков, здесь же следует отметить и интерактивные методы: работа в парах, группах, ситуационно-ролевые и деловые игры и т.п., направленные на развитие навыков социального взаимодействия [10, с. 28].

В контексте описания принципов формирования социокультурной компетентности следует привести и охарактеризовать методы, посредством которых данные принципы могут быть реализованы. Рассмотрим несколько основных методов, которые мы упомянули.

Метод моделирования ситуаций сочетает в себе: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы.

Методы-ситуации учитывают разные уровни познавательной деятельности студентов, их активность и самостоятельность в овладении профессиональными знаниями, умениями и навыками, профессиональном становлении.

Ситуации-иллюстрации используются для получения студентами новых знаний, источником которых служит педагогический процесс, а также осуществление связи усвоенных знаний с непосредственным восприятием сущности учебно-воспитательного процесса.

Суть этих ситуаций-задач состоит в демонстрации наиболее вероятных способов решения предложенной учебной проблемы. Ознакомление студентов с ситуациями-иллюстрациями способствует формированию у будущих педагогов профессиональной направленности мышления, умению воспринимать педагогический процесс с позиций учителя, видеть и выражать в нем закономерности, связи и устанавливать зависимости. Ситуации-иллюстрации служат средством приобретения знаний по реальному учебно-воспитательному процессу [6, с. 10].

Ситуации-оценки позволяют будущим педагогам оценить уже принятое решение или выбрать один из предложенных вариантов с последующей мотивировкой вывода.

Ситуации-упражнения характеризуются более высокими требованиями к развитию профессиональных умений и навыков, овладению методами решения педагогических задач и нахождению на выходе из предложенных ситуаций.

Цель их – закрепление навыков работы, методов педагогического воздействия на учащихся. Ситуации-упражнения позволяют студентам познакомиться с разными способами получения новой информации, необходимой для решения учебной задачи, закрепить ранее полученные профессионально-педагогические умения и оценить степень овладения методами педагогической работы.

Ситуации-проблемы, предполагающие проведение анализа положения дел в предлагаемой педагогической ситуации и выбор оптимальных путей, а также решения, требуют от студентов комплексных знаний, системы методов педагогической работы, развитости педагогического мышления.

Метод ролевых игр выгодно отличается от других методов обучения тем, что позволяют учащимся быть причастными к разработке изучаемой темы, дают возможность им как бы «прожить» некоторое время в роли кого-то другого, попробовать свои силы в конкретных жизненных ситуациях. При этом следует подчеркнуть, что ролевые игры не заменяют традиционные методы обучения, а рационально их дополняют.

Однако, перед тем как применять игру в учебном процессе, необходимо четко выяснить, какой учебный материал целесообразно излагать с помощью ролевых игр, для какого контингента учащихся их можно использовать, как связать игру с другими средствами обучения, имеющимися в учебном плане.

Основным критерием, выясняющим правильность использования ролевых игр в учебном процессе, является достижение цели обучения с учётом условий, в которых будет проходить процесс обучения.

Формулировке целей игры нужно придавать большое значение. Перед тем как ответить на вопрос, как будет проходить игра, нужно ответить на вопрос, чему мы хотим научить. При этом цель игры должна быть сформулирована настолько чётко, чтобы служить ориентиром не только конструкторам игры и преподавателям, но всем участникам игры, включая самих игроков. Поэтому, чтобы выполнить такую функцию, цель игры не может быть однозначна [12, с. 18].

Метод проектов – это метод, в основе которого лежит развитие познавательных, творческих навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, критически мыслить.

Цель использования метода состоит в формировании навыков эффективного использования информационно-коммуникационных технологий при обучении студентов всех возрастов с помощью инновационных педагогических технологий, которыми предполагается самостоятельная (индивидуальная или групповая) исследовательско-поисковая деятельность студентов.

Среди основных требований к использованию данного метода целесообразно выделить:

- наличие значимой в исследовательском или творческом плане проблемы или задачи, для решения которой требуются интегрированные знания и исследовательский поиск;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов;
- определение конечной цели проектов (общих или индивидуальных);
- определение базовых знаний по разным отраслям, необходимым для работы над проектом;
- использование исследовательских методов: определение проблемы, исследовательских задач, вытекающих из проблемы, выдвижение гипотез по их решению, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ получения данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного

исследования методов мозговой атаки и «круглого стола», статистических методов, творческих отчётов, и т.п.);

– результаты выполненных проектов должны быть оформлены (видеофильм, компьютерная газета, анимационный мультфильм, веб-страница).

Проектирование как научно обоснованная система параметров будущего объекта или качественно нового состояния существующего проекта является особым видом интеллектуально-умственной деятельности, ориентированной не на интеграцию фактических знаний, а на их творческое практическое применение и приобретение новых.

Метод проектов предполагает развитие познавательных навыков, творческого и критического мышления будущих специалистов, умений самостоятельно прогнозировать и конструировать свои знания, ориентироваться в художественно-информационном пространстве.

Художественно-информационный, технологический и содержательный объёмы художественно-творческого проекта предполагают коллективную деятельность студентов, способствующую формированию их личностных качеств. Активное участие студентов в художественно-творческой проектной деятельности приводит к приобретению коммуникативного опыта художественного и межличностного общения, помогает преодолевать психологические барьеры в процессе совместного творчества, налаживать контакты с аудиторией, решать проблемы и задачи с перспективой на будущую самостоятельную деятельность, способствует самоактуализации и самореализации, развития мотивационно-ценностной и эмоционально-интеллектуальной сфер личности [11, с. 151].

По своей сложности проекты могут быть разными. Тематика проектов может связываться с теоретическим вопросом учебной программы, решением актуальной проблемы, предусматривающей применение знаний из разных отраслей, творческого мышления, исследовательских навыков, способностью самостоятельно решать актуальные проблемы действительности.

Дискуссия – это метод обучения, основанный на обмене мнениями по определенной проблеме. Мнение, которое выражает студент в процессе дискуссии, может как отражать его собственное мнение, так и опираться на мнения других лиц. Удачно проведенная дискуссия имеет большую воспитательную и обучающую ценность, ведь она учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию и считаться с мнениями и точкой зрения других людей. Сами студенты овладевают их довольно быстро по сравнению с другими видами работ. Дискуссию следует отличать от диалога.

Дискуссия (лат. *discussio* – исследование, рассмотрение) – это совместное обсуждение группой какой-либо темы, представляющей собой общий интерес. В ходе обсуждения происходит столкновение разных идей, мнений, проверяются взгляды, концепции, отношения между людьми. Диалог (от греч. *dialogos*) разговор между двумя или несколькими лицами [4, с. 23].

Итак, в контексте указанной проблемы, для формирования и развития социокультурной компетентности будущих учителей музыки педагогический процесс должен строиться на основе следующих принципов: коммуникативности, наглядности, доминирования проблемных задач культурологического характера, дидактической культуре целесообразности, культурной вариативности и рефлексии. Однако, только комплексное использование указанных принципов имеет эффективный результат в формировании социокультурной компетентности будущих учителей музыки. Данные принципы могут быть реализованы через следующие методы: метод моделирования ситуаций, метод ролевых игр, метод проектов и метод дискуссий.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 446 с.
2. Бжиская Ю.В. Становление межкультурной коммуникативной компетентности специалиста международного бизнеса в процессе изучения иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рост. гос. пед. ун-т / Бжиская Юлия Вячеславовна. – Ростов-на-Дону, 2005. – 24 с.
3. Дорошенко С.Н. Диалоговое и проблемное обучение на уроках музыки: взаимопроникновение педагогических технологий / С.Н. Дорошенко // Искусство и образование. – №1. – М., 2009 – С. 80–83.
4. Зимняя И.А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня: научный журнал. – М., 2007. – №11. – С. 22–23.
5. Злобин Н.С. Культура и общественный прогресс / Н.С. Злобин. – М., 1980. – 303 с.
6. Киселёва Т.Г. Основы социально-культурной деятельности / Т.Г. Киселёва, Ю.Д. Красильников. – М. : Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 1995. – 539 с.
7. Палькер Т. Поликультурное образование: реформа учебных программ / Т. Палькер // Перспективы. – 1993. – № 1. – С. 72–76.
8. Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин. – Новгород : Изд-во Новгородского гос. ун-та, 1999. – 94 с.
9. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Сафонова, Виктория Викторовна. – М., 1992. – 528 с.
10. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур : Монография / П.В. Сысоев ; М-во образования Рос. Федерации. Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2001. – 145 с.
11. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политикой. / А.Я. Флиер // Общественные науки и современность: научный журнал. – М., 2000. – №2. – С. 151–152.
12. Ярцева И.К. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов отделения переводчиков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ярцева Ирина Константиновна; [Место защиты: Воронеж. гос. ун-т]. – Воронеж, 2009. – 23 с.

УДК 373.5.016 : 784.1

Кондратюк Ирина Ивановна
старший преподаватель кафедры
музыкального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
irinaivanovnak@mail.ru

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Вокально-хоровое воспитание является важным направлением музыкального образования детей и молодёжи. Деятельность творческих вокально-хоровых коллективов, осуществляемая в рамках системы школьного и дополнительного музыкального

образования, направлена на создание соответствующих условий для социокультурной адаптации воспитанников, стимулирования их интереса к музыкальному творчеству, а цель деятельности вокально-хоровых коллективов заключается в формировании музыкальной культуры подрастающего поколения, развитии художественного вкуса, музыкальных способностей и навыков хорового исполнительства у школьников, что, в свою очередь, предусматривает не только овладение произведениями мировой и отечественной классики, народной и современной музыки, но и освоение элементов музыкального творчества, сольного, ансамблевого и хорового исполнительства.

Различные аспекты работы детско-юношеского хорового коллектива рассматриваются Л. Абелян, С. Бекиной, Г. Дмитриевским, А. Егоровым, Д. Огородновым, Т. Орловой, К. Пигровым, В. Поповым, А. Раввиновым, В. Соколовым, Г. Струве, Г. Стуловой, Л. Шаминой и другими.

Исследование певческой специфики детского голоса, а также различных его параметров в контексте музыкальной деятельности проводилось Н. Ветлугиной, М. Грачевой, И. Дзержинской, Р. Зинич, К. Козыревой, В. Морозовым, Е. Рудаковым, М. Сергиевским и другими.

Процесс вокально-хорового воспитания старшеклассников, основывающийся на общепедагогических и музыкально-педагогических закономерностях, отличается своей спецификой, обусловленной, прежде всего, мутационными процессами, которые непосредственно определяют особенности организации вокально-хоровой работы с учащимися старших классов.

Проблемы мутации детского голоса были рассмотрены в исследованиях физиологов, врачей-фониатров, педагогов-хормейстеров Е. Алмазова, Г. Беззубова, Д. Локшина, А. Менабени, Т. Овчинниковой, Г. Перельштейна, А. Содейка, Т. Шамшевой, А. Шиденко и других. Ученые, в частности, отмечают, что главными причинами заболеваний голосового аппарата детей остаются: форсированное пение, отсутствие голосового режима, нерациональное, неравномерное распределение голосовой нагрузки [3, с. 55].

Несмотря на достаточный объем исследований в области вокально-хоровой педагогики, научные интересы педагогов и ученых касаются преимущественно вокально-хорового воспитания младших школьников и младших подростков, либо формирования вокально-хоровой культуры профессионалов в исполнительской и педагогической отрасли. Таким образом, проблеме вокально-хорового воспитания старшеклассников, которая чаще всего рассматривается в общем контексте хорового воспитания детей и молодежи, практически не уделяется специального внимания исследователей. Именно поэтому цель нашей статьи заключается в выявлении специфики развития вокально-хоровых умений старшеклассников.

Анатомо-физиологические и нервно-психические изменения, происходящие в организме человека в подростковом и юношеском возрасте, определяют сложные мутационные изменения в голосовом аппарате. Условно мутацию детского голоса ученые разделяют на три периода: 1) предмутационный период или начальная стадия (11–13 лет); 2) мутационный или период острой мутации (13–15 лет); 3) постмутационный период или завершающая стадия (15–18 лет). Фактически для физического состояния старшеклассников характерно завершение мутационного периода, переходящее в период возмужания взрослого голоса, на протяжении которого могут еще оставаться некоторые проявления мутации (неполный голосовой диапазон, неровность его звучания, фальцетное звучание головного регистра у девушек, недостаточно сформированные верхние и нижние ноты и др.). Голоса юношей и девушек, прошедших мутационный перелом, еще продолжают формироваться, поэтому, наряду с общим возмужанием организма, происходит дальнейшее развитие взрослого голоса [1; 2, с. 53].

Педагогическая практика свидетельствует, что в период мутации петь можно и полезно, поскольку пение в этот период, помимо общего музыкального роста, способствует развитию голосового аппарата и ускоренному формированию взрослого голоса девушек и юношей. Так, например, большинство исследователей и хормейстеров считают, что мускулатура, управляющая голосовыми связками (складками), развивается и крепнет под влиянием пения, поэтому, чтобы голос смог крепнуть в соответствии с ростом гортани, необходимо заниматься пением [2, с. 52]. Трудности голосообразования, сопровождающие процесс становления взрослого голоса, его формирование на новой физиологической основе, – должны контролироваться и исправляться педагогом, который не только тренирует голосовой аппарат старшеклассников, поддерживая голосовой режим, но и оберегает певческий голос, развивает и закрепляет вокальные навыки, которые были приобретены на этапе детского голоса [1; 2, с. 50–53].

Особенностью вокального обучения старшеклассников является работа над развитием грудного звучания при сохранении высокой певческой позиции. Подобная работа включает упражнения на основе восходящего мелодического рисунка, которые постепенно приучают исполнителя к умеренному «покрытию» звуков верхнего регистра, формируют низкую опору дыхания в процессе исполнения крайних верхних нот [4, с. 90]. С помощью специальных упражнений постепенно расширяется диапазон певческого голоса старшеклассников и происходит овладение различными штрихами вокальной техники и видами акцентов, значение которых уточняется в контексте конкретных музыкальных произведений.

Анализ и обобщение опыта известных дирижеров-хормейстеров (Г. Перельштейна, Т. Овчинниковой, Д. Огороднова, К. Пигрова, В. Попова и других) позволили сформулировать следующие методические принципы организации вокально-хоровой работы со старшеклассниками [1; 2; 3; 4]:

1) опора на психофизиологические возрастные особенности хористов, активизация их внимания с целью успешного усвоения вокально-хоровых навыков и знаний;

2) с целью создания мотивации к вокально-хоровой деятельности и активизации внимания старшеклассников педагогу-хормейстеру необходимо варьировать методы и приемы обучения, практикуя различные виды соревнований между группами хористов;

3) основное внимание на хоровых занятиях должно уделяться методам, активизирующим музыкальное мышление старшеклассников, – эвристическим (вводятся по мере освоения вокально-технических и художественных навыков) и исследовательским, предполагающим анализ и интерпретацию музыкального образа произведения (анализ поэтического текста, эмоционального содержания художественного образа произведения, поиск вокальных средств выразительности, приемов их реализации, создание собственного исполнительского образа, его интерпретация) [4];

4) на хоровых занятиях необходимо обсуждать произведения, прослушанные на концертах, и приучать старшеклассников формулировать их исполнительскую оценку;

5) показ руководителя, как метод усвоения правильных вокально-технических навыков, в хоре старшеклассников следует использовать осторожно, поскольку у хористов этого возраста уже четко определен тембр голоса, а желание точно копировать своего руководителя может привести к тембральному нивелированию певца; соответственно в процессе овладения вокально-техническими навыками оптимальным является объяснение словами и подкрепление эпизодическим показом (объяснительно-иллюстративный метод, сочетающийся в вокальном обучении с репродуктивным);

6) вербальная настройка коллектива (установка) является лучшим методом, способствующим эмоционально-выразительному исполнению произведений (и упражнений); изредка исполнительская установка может подкрепляться выразительным вокальным показом хормейстера; для эмоциональной настройки старшеклассников важным является метод анализа текста и подтекста произведения (эвристический и исследовательский

методы), а также суггестивное воздействие дирижера на коллектив, превосходящее по значимости вокальный показ как средство эмоциональной настройки;

7) развитие вокально-технических навыков участников хора строится на основе дидактического принципа последовательности (движения от простого к сложному); вокально-хоровые упражнения, направленные на формирование органичного единства вокально-технических и художественных умений хористов, должны сочетать в себе вокально-технические задачи с исполнительскими [2, с. 66];

8) хоровые занятия должны проводиться с учетом требований гигиены голоса; известная дирижер-хормейстер Т. Овчинникова, например, рекомендует взаимосвязанный комплекс форм работы, способствующий охране певческого голоса детей: а) фониатрический осмотр; б) индивидуальные уроки-прослушивания, проводимые с каждым хористом; в) использование аудио записей; г) индивидуальная проверка участников хора на протяжении урока (общей репетиции); д) групповая организация хористов внутри коллектива по ряду общих признаков [3, с. 41];

9) вокально-хоровой репертуар должен соответствовать возрастным интересам и вокальным возможностям старшеклассников, способствовать их общему музыкальному и вокальному развитию [2, с. 81–82; 3; 4, с. 81–82].

Выразительность вокально-хорового звучания, художественные качества звука зависят от «технологии» голосообразования (А. Менабени), то есть от вокально-технических навыков, формирование которых должно проводиться в единстве с эмоциональным подтекстом и художественной выразительностью музыкального произведения. В этой связи становится очевидным диалектическое единство художественных и технических навыков в пении [2, с. 76–77].

Среди вокально-технических умений, которыми должны овладеть хористы-старшеклассники, ученые и педагоги-хормейстеры называют: 1) чистое интонирование; 2) правильное певческое дыхание; 3) чёткая артикуляция и дикция; 4) умение сохранять единую вокальную позицию на протяжении всего голосового диапазона; 5) владение определённым голосовым диапазоном; 6) развитая подвижность голоса, которая необходима для выполнения колоратур и украшений; 7) умение пользоваться разной силой голоса, владение филировкой звука; умение изменять окраску звука в зависимости от стиля и настроения музыкального произведения; 8) владение различными штрихами вокальной техники и различными видами акцентов [1; 2; 4, с. 81].

Чистое интонирование вокалиста, считают педагоги-хормейстеры, является результатом развития музыкального слуха и овладения определенными вокально-техническими навыками. Так, развитие мелодического, гармонического и вокального слуха участников хора, осуществляемое на занятиях по сольфеджио и хоровых занятиях, формирование правильных вокально-технических навыков, – является одновременно и работой над чистотой интонирования. В частности, Г. Перельштейнас рекомендует для развития музыкального слуха старшеклассников использовать пение без сопровождения (*a capella*) в процессе разучивания хорового произведения по партиям, его исполнения на сводных репетициях, а также исполнения вокальных упражнений на занятиях [4, с. 82–83].

Чёткое и осознанное выполнение вокальных упражнений старшеклассниками, «дозировка» количества подаваемого воздуха дыхания, манера его подачи в соответствии с характером и динамикой фразы, вида атаки, которая требуется в произведении, задержка дыхания, – это те составляющие умения певческого дыхания, которыми должен овладеть хорист старшего школьного возраста [Там же, с. 86].

Работе над артикуляцией и дикцией в хоре должно уделяться серьезное внимание, потому что от правильного формирования гласных и согласных в том числе зависит вокальная позиция певца. Для достижения четкой дикции и «гибкости» артикуляционного аппарата педагоги-хормейстеры рекомендуют ряд различных методов, среди которых: показ

руководителем правильной позиции артикуляционного аппарата; коллективное чтение в разной динамике стихов, текстов песен, скороговорок; упражнения для свободного движения нижней челюсти, для активизации работы губ и языка и др. Однако основная работа над дикцией проводится во время разучивания музыкальных произведений (начальный разбор и художественная интерпретация). Поскольку целью работы над артикуляцией и дикцией является не только вокальное совершенствование хористов, но и полноценное раскрытие музыкальной мысли произведения, поэтому, – подчеркивает Г. Перельштейнас, – много внимания на занятиях должно уделяться эмоционально окрашенному и выразительному чтению словесного текста без музыки и под музыкальное сопровождение [Там же, с. 87–88].

Подводя итог, отметим, что психолого-педагогические условия формирования вокально-хоровых умений старшеклассников в значительной степени определяют психофизиологические возрастные факторы, среди которых – мутация голоса у юношей и эволюция голоса у девушек. Этот психофизиологический процесс требует особенно бережного отношения к голосовому режиму на занятиях со старшеклассниками, специального внимания педагога-хормейстера к развитию у хористов вокальных умений динамической и тембральной выразительности, умения сохранять единую вокальную позицию на всем диапазоне голоса. С целью выравнивания тембрального ансамбля хора, затруднённого мутационными процессами (сила голоса и его выразительные возможности у девушек и юношей разные), специального внимания требует развитие у хористов-старшеклассников навыка ансамблевого звучания (интонационного, тембрального, динамического и других).

Возрастные особенности старшеклассников также предопределяют выбор педагогом-хормейстером методов работы, среди которых преобладают методы активизации музыкального мышления (эвристический, исследовательский).

Таким образом, активность вокально-хорового пения, в котором потенциально заложены возможности музыкально-творческого развития исполнителей, проблема воспитания вокально-хоровой культуры молодёжи, формирования их музыкальных способностей средствами вокально-хорового пения требует всестороннего исследования в соответствии с возможностями современного образовательного процесса в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования.

Литература

1. Кузнецов Ю.М. Практическое хороведение / Ю.М. Кузнецов. – М. : Спутник, 2009. – 362 с.
2. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 95 с.
3. Музыкальное воспитание в школе : сб. статей в помощь учителю пения / Сост. О. Апраксина. – М. : Музыка, 1966. – 88 с.
4. Перельштейнас Г. Деякі питання формування вокалу в хорі «Ажуолюкас» / Г. Перельштейнас // Музика в школі : зб. статей / Упор. О. Раввінов. – К. : Музична Україна, 1976. – Вип. 3. – С. 80–94.

УДК 378

Курлова Оксана Ивановна
преподаватель по классу скрипки
«МУДО «Школа искусств №2 им. А. Ханжонкова г. Макеевки»
г. Макеевка, ДНР
kurlovaoksana@rambler.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ЗНАКОМСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКОЙ

Мы живем в то время, когда компьютер прочно вошел в нашу жизнь и стал необходимым и важным атрибутом не только жизнедеятельности взрослых, но и средством обучения детей. Применение информационных технологий не только обогащает традиционные формы обучения, делая процесс образования и воспитания более интересным, но и раскрывает перед учащимися новые горизонты приобретения знаний, умений и навыков, необходимых им в повседневной жизни. Поэтому вопрос об использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе музыкального обучения является актуальным.

Меняется мир – меняются и дети. Меняющийся ребенок требуют иных путей передачи знаний. Процесс обучения наиболее эффективен в том случае, если учащийся при этом внимателен и активен. Самый лучший опыт для него тот, который по своей природе доставляет радость. Поэтому, образование может быть продуктивным, если в его содержание будут заложены потребности современных детей, а процесс обучения и воспитания будет осуществляться с учетом их особенностей, потенциала и возможностей. А для этого педагог должен разрабатывать и использовать в своей профессиональной деятельности инновационные технологии воспитания и обучения, опираясь на особенности современных детей. Создавать такие условия, в которых обучающийся будет развивать воображение и творческие способности, проявлять познавательную инициативу, удовлетворит свою потребность к самореализации.

Помочь педагогу в решении этой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных. Для формирования и развития у детей устойчивого познавательного интереса перед педагогом должна стоять задача: сделать непосредственно образовательную музыкальную деятельность интересной, насыщенной и занимательной, т.е., материал должен содержать в себе элементы необычного, удивительного, неожиданного, вызывать у детей интерес к учебному процессу.

Необходимо организовать процесс обучения так, чтобы обучающийся занимался активно, с увлечением и интересом использовал мультимедийные пособия. Поэтому, по мнению О.В. Афанасьевой, применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в работе с детьми заключается в использовании мультимедийных возможностей компьютера для повышения мотивации к обучению и облегчения усвоения детьми учебного материала различной направленности [1]. Мультимедийные презентации – это электронные диафильмы, включающие в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты с элементами интерактивности (реакцию на действия пользователя).

Использование ИКТ, разработка собственных мультимедийных проектов, учебно-методических, игровых пособий и внедрение их в практическую деятельность педагога позволяет повысить качество организации образовательного процесса, сделать процесс обучения интересным, а развитие ребенка – эффективным, что открывает новые возможности образования не только для учащегося, но и для самого педагога [3].

Следует отметить, что у учащихся-дошкольников отделения обще-эстетического воспитания (ОЭВ) достаточно велика мотивация к освоению новых технологий, стимулирующая интерес к предмету изучения, активизирующая все психологические процессы, необходимые для успешного обучения – внимание, память, восприятие, эмоциональный отклик и др. Педагог должен не только владеть навыками в сфере ИКТ, но и профессионально применять возможности этой технологии в своей непосредственной деятельности [2, с. 45].

На сегодняшний день влияние классической музыки на детей, бесспорно, имеет огромное значение. В век компьютерных технологий, когда у ребенка больше развит интерес к жизни виртуальной, ему трудно выбрать приоритетные направления, а формировать эстетическую и художественную культуру у детей просто необходимо. Поэтому целью педагога является создание условий и системы работы с использованием ИКТ для оптимального развития познавательных и творческих способностей дошкольников при изучении классической музыки.

Среди задач, которые ставит перед собой педагог:

1. Поиск более эффективных форм и методов работы с дошкольниками в процессе знакомства с классической музыкой.
2. Повышение качества знаний дошкольников, уровня их воспитания, общего и музыкального развития в процессе знакомства детей с помощью ресурса (выразительных средств) классической музыкой;
3. Оптимизация учебного процесса для достижения устойчивых положительных результатов обучения, воспитания и развития дошкольников.

Изучение и регулярное слушание классической музыки позволит заложить фундамент для ценностных ориентиров для дальнейшего развития творческой деятельности ребёнка. Классические произведения для детей – ключ для познания мировой музыкальной культуры разных стилей и эпох.

Информационная технология обучения предполагает использование наряду с компьютерной техникой специализированные программные средства.

Педагогическими программными средствами могут выступать:

- компьютерные (учебники, уроки);
- контролирующие (тестовые и пр.);
- информационно-справочные (энциклопедии);
- демонстрационные (слайд- или видео фильмы);
- учебно-игровые и досуговые (компьютерные игры).

Применение ИКТ раскрывает большие возможности. Красочные познавательные презентации, видеofilмы помогают разнообразить процесс знакомства детей с классической музыкой, сделать встречу с ней более яркой, интересной [4, с. 84].

Важно чтобы в самом начале творческого пути учащиеся соприкасались с качественным музыкальным материалом. Вопрос о музыкальном репертуаре, на котором строится развитие дошкольника, очень важный и острый. Здесь безусловное предпочтение должно быть отдано классической музыке. Ребятам понятен и очень нравится «Детский альбом» П.И. Чайковского. Такие пьесы, как «Болезнь куклы», «Марш оловянных солдатиков» сразу находят отклик в душе ребенка (вызывают чувства сопереживания, радости). Дошкольники хорошо понимают термин «музыка умеет рассказывать», им близки программные образы. Пьесы «Аквариум», «Слон», «Длинноухие» К. Сен-Санса, «Балет невылупившихся птенцов» М. П. Мусоргского, «Бабочки» Ф. Куперена вызывают просто восторг у детей и желание изобразить, «обыграть» яркие персонажи.

На занятиях с учащимися отделения ОЭВ в целях усиления познавательного процесса используются мультимедийные приложения, которые делятся на:

- информативные статичные (чередование слайдов)

– динамичные (тематические мультфильмы, видеофрагменты);
– иллюстративно-ассоциативные (их цель – раскрыть образное содержание музыки);
– моделирующие (суть которых – «Выбери то, что подходит к музыке»); например: «солнышко» – музыка была тёплая (можно мимикой и жестом попросить детей показать своё отношение); «ёжик» – музыка звучала колко; «черепаха» – темп медленный и т.д.

Таким образом, практика работы с дошкольниками показывает, что использование компьютерных технологий способствует раскрытию музыкальных способностей ребенка-дошкольника. Использование средств информационных технологий позволяет сделать процесс обучения и развития ребёнка достаточно эффективным, открывает новые возможности музыкального образования не только для самого ребёнка, но и для педагога.

Однако преподавателю, применяющему ИКТ в своей работе с детьми, всегда надо помнить о чувстве меры. Использование ИКТ в музыкальном воспитании дошкольников – это только средство для реализации целей и задач, поставленных перед педагогом. Главенствующая роль в музыкальном развитии дошкольников и погружение их в мир классической музыки всегда принадлежит преподавателю.

Литература

1. Афанасьева О. В. Использование ИКТ в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pedsovet.org/> (дата обращения 12.03.2022).
2. Бершадский М. Е. Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникативных технологий / М. Е Бершадский // Педагогические технологии: научный журнал. – М., 2006. – № 1. – С. 29–50.
3. Никитина Н. Н. Организация учебного процесса с использованием возможностей ИКТ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pedsovet.org/>
4. Рыжов В. П. Музыка как информационная система / В. П. Рыжов // Музыка в информационном мире. Наука. Творчество. Педагогика : сб. науч. статей. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовской государственной консерватории им. С. В. Рахманинова, 2003. – С. 79–101.

УДК 78:371

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

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI В.

Интеграционные процессы в социально-культурном пространстве, глобализация общественного развития во всем мире в XXI в. способствуют поиску новой стратегии и направлений научно-педагогической деятельности.

Повышается ответственность науки и одновременно возрастает потребность в разработке новых исследований. Решение новых задач осуществляется в условиях высокой динамичности социальных процессов, повышения активности человека, достижения его более глубокой рефлексии, четко фиксированной в перестройке ценностных ориентаций.

Музыкально-педагогическое образование как часть общего образования не остается в стороне от глобальных процессов и развивается, с одной стороны, в новых информационно-образовательных условиях, а с другой – приобретает новые формы организации.

Стратегия музыкально-педагогического образования направлена на внедрение в практику новых форм работы, на поиск эффективных средств в формировании духовно-нравственного потенциала личности обучающихся, их музыкальной, художественно-эстетической культуры.

В XXI веке важной музыкально-педагогической проблемой предстает девальвация у значительной части молодого поколения художественных ценностей. Обостряется вопросы влияния музыкальной педагогики на формирование художественной культуры школьной и студенческой молодежи, творческого отношения к музыкально-исполнительской деятельности и критического восприятия результатов исполнительского искусства.

В ряде публикаций (Э.Б. Абдуллин, А.С. Базиков, М.Ш. Бонфельд, Е.В. Николаева, Б.М. Целковников, Г.М. Цыпин, А.И. Щербакова, Л.В. Школяр и др.) отмечается необходимость переосмысления роли искусства в сфере гуманитарного знания и образовательной деятельности. Продолжаются поиски путей развития музыкально-педагогической науки, исследования ученых охватывают широкий круг проблем теории и истории музыкальной педагогики, методики музыкального воспитания, теории и практики эстетического воспитания и преподавания художественных дисциплин.

Учеными (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, В.И. Горлинский, А.И. Щербакова) обоснованы теоретико-методологические основы общей художественной и музыкально-педагогического образования, дидактические принципы музыкально-педагогического процесса и формы его организации. Выстраиваются личностно-ориентированные модели музыкально-образовательного процесса, значительное внимание уделяется психологическим основам музыкального воспитания, поиску путей формирования творческой активности, эмоционально-эмпатической и интеллектуальной сфер личности.

С некоторого времени начата важная музыкально-терапевтическая экспериментальная работа. Ученые (В.И. Петрушин, С.В. Шушарджан) разрабатывают новейшие технологии, активно работают над модернизацией музыкально-педагогической отрасли, исследуют перспективы дальнейшего развития высшего образования.

Осознание основных векторов философии образования и культуры, педагогических концепций, теоретического анализа развития высшего образования делает возможным обобщение эволюции музыкально-эстетического воспитания на разных этапах исторического развития музыкально-эстетической сферы.

Общей тенденцией педагогической мысли на протяжении последних десятилетий XX – начала XXI веков является признание ведущей роли творческих способностей в развитии личности и их влияния на уровень культуры и профессиональной самореализации подрастающих поколений. Гуманизация образования базируется на понимании необходимости синтеза гуманитарных и других концепций познания при доминировании гуманитарного знания и искусства, ведь культура выполняет корректирующую функцию в развитии науки.

В художественной педагогике накоплен значительный положительный опыт, который находит свое отражение в прогрессивных идеях представителей научных школ педагогики искусства и разработках дидактических принципов педагогики искусства XXI век.

Появляются научные исследования, авторы которых пытаются решить проблемы профессионального развития учителей художественных дисциплин, в частности учителей музыки на музыкально-педагогических и художественных факультетах педагогических университетов. Т.И. Рейзенкинд впервые в теории и практике музыкально-педагогического образования исследовала дидактические основы профессиональной подготовки учителя музыки в педагогическом университете. Исследование посвящено анализу современных подходов к обоснованию и внедрению дидактических основ профессиональной подготовки учителя музыки [4]. Автором сделано классификацию дидактических принципов по признаку стратегии формирования когнитивных смыслов и творческого развития личности,

научно обоснованы современные педагогические технологии в профессиональной подготовке учителя музыки и в контексте личностно-ориентированного обучения.

Весомым вкладом в формирование новой парадигмы музыкально-педагогического образования стало издание учебного пособия С.А. Исаевой «Музыкальная педагогика и психология», в котором раскрывается содержание и организация профессионально-педагогической подготовки будущих учителей музыки в высшей школе. Автор рассматривает оснащение педагогов-музыкантов специальными профессионально ориентированными психолого-педагогическими знаниями; овладение понятийным аппаратом, описывающим познавательную, эмоционально-волевою, мотивационную и регуляторную сферы психического процесса; изучение сущности процессов музыкального творчества и функционирования психологических систем музыкальной деятельности, а также проблемы личности, мышления, общения и деятельности, образования и саморазвития [3].

Модернизация современного музыкально-педагогического образования происходит посредством его глобализации и интеграции педагогических систем в мировом масштабе. Для определения наиболее продуктивных форм стратегии музыкально-педагогического образования (продуктивных схем управления, новых педагогических методов и приемов, внедрения инновационных технологий в процесс обучения и т.д.) осуществим мониторинг передового опыта существующих образовательных западноевропейских систем.

Разработке данной проблемы были посвящены труды известных авторов в области сравнительной педагогики (Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова, А.Н. Джурицкий, Б.В. Кларин). Они направлены на проблемы общей педагогики. В истории музыкальной педагогики известны работы Е.Л. Гуревича, Ю.Н. Бычкова, Л.Г. Суховой.

Рассматриваемые проблемы сферы музыкально-педагогического образования можно условно разбить на общие (свободная деятельность учащегося в образовательном пространстве, внедрение передовых технологий) и узкоспециализированные (ступенчатость и преемственность музыкального образования, регламентированность и методическая разработанность контрольных требований для каждого уровня обучения, репертуарная политика в выборе программ).

Западноевропейской манере ведения урока и построения отношений между учеником и учителем свойственны демократичность и либеральная толерантность методов преподавания. Преподаватель является наставником, а не диктатором – подобная форма взаимоотношений ведет от авторитарного режима работы к либерально-демократическому, и ставит перед преподавателем-наставником новые задачи в решении вопросов о мотивации учащегося, его заинтересованности, а также о развитии творческого мышления молодого исполнителя, стремлении к поиску неординарных решений, креативного видения музыкального материала и т.д. В связи с этим, в западноевропейской педагогике происходит тенденция в сторону снижения педагогических требований, вследствие чего музыкальное образование вынужденно снижает планку высокого профессионального уровня, превращаясь в общее музыкальное развитие расширенного вида (падает технический, исполнительский уровень и музыкальный кругозор).

К тому же, на западе распространена практика репетиторства, где ученик получает достаточно узкие знания (чаще прикладного характера, относящиеся только к технике игры на музыкальном инструменте или пения), в редких случаях по личной инициативе репетитора в программу уроков включается программа теоретических дисциплин (сольфеджио, гармония, музыкальная литература, анализ музыкальных форм и жанров и пр.). Однако в этом случае качество и уровень полученных учеником знаний полностью зависит от профессиональной компетентности и образованности репетитора и наличия природных задатков, способностей и целеустремленности обучающегося.

Г.А. Дмитриев указывает: «Проблема преемственности содержания образования между школьным и вузовским образованием усиленно дискутировалась и разрабатывалась в последнее десятилетие многими вузами и профессиональными организациями» [2, с. 87]. Проблема отсутствия первоначальной профессиональной ступени в музыкальном образовании и преемственности образовательного процесса на Западе приводит к разноуровневому (разношерстному) контингенту учащихся в отношении профессиональной подготовленности как в среднем, так и в высшем звене.

В качестве одной из сильных сторон в западной музыкальной педагогике можно выделить техническое оснащение образовательного процесса. Достаточно активно используются дистанционные обучающие программы, все чаще преподаватели прибегают к формам обучения посредством интернета (используя Интернет-почту для рассылки заданий, проверки курсовых и дипломных работ), системе обучения online (прямая трансляция открытых уроков или лекций, используя Skype) – позволяющей студентам свободно корректировать личный график обучающегося. Кроме того, оснащенность классов мультимедийной, аудио- и видеозаписывающей аппаратурой позволяет провести запись с последующим прослушиванием и совместным с учеником аналитическим анализом исполненного, а также дает возможность проведения когнитивного анализа интерпретаторской трактовки различных исполнителей изучаемого в процессе урока произведения. Подобный вид педагогической работы способствует формированию у обучающихся способности к объективной и адекватной самооценке, развивает творческое мышление, поддерживая в молодом музыканте исполнительскую инициативу. «С новейшими техническими средствами связаны надежды более эффективного умственного воспитания, формирования навыков самостоятельной, сосредоточенной деятельности. Новые технологии обещают увеличить информативность, интенсивность, результативность образования. Они являются источником еще не раскрытых резервов организации учебного процесса диверсификации образования, игрового и скоростного обучения» [1, с. 181].

Появление возможности дистанционного обучения решает множество специфических проблем (особенно актуально для работающей молодежи, заочников, инвалидов), однако вместе с активно действующими интернет ресурсами возникает ряд недостатков: отсутствие живой дискуссии с преподавателем и одногруппниками, создание фиктивных онлайн-университетов и фальсификация дипломов и т.п.

Обогащение и расширение репертуарных требований за счет внедрения большего количества современной и старинной музыки. В результате анализа специальной литературы и общения с западными коллегами можно выделить богатый репертуар, в котором особое место отводится классической и современной музыке, с ним учащийся знакомится в процессе обучения. При этом в каждой стране сохраняются свои специфические особенности в отношении репертуарных программ, норм, стандартов.

Главной целью современного музыкально-педагогического образования становится не только привитие определенных профессиональных навыков, знаний и умений, но и развитие способности и дальнейшего стремления к самообучению, саморазвитию – таким образом, одним из главных девизов провозглашается лозунг: «Обучение на протяжении всей жизни». В связи с изменением курса образовательного процесса – обращенностью на студента – преобразовываются и методы преподавания, способы демонстрации и донесения учебного материала, форма взаимоотношений студентов и преподавателей (из авторитарно-установочной в либерально-демократическую) и т.д. Быстро развивающийся информационно-технический прогресс и оснащенность учебных заведений современным оборудованием позволяют модифицировать классно-урочную (лекционную) систему преподавания, используя методы дистанционного, интерактивного, online обучения, прибегая к помощи современной техники и интернет-ресурсам.

Перспективы развития музыкально-педагогического образования активно обсуждаются на научно-практических конференциях, посвященные проблемам музыкально-эстетического воспитания и музыкального образования молодежи. Значительным является наследие факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович Луганского государственного педагогического университета в этом направлении. Музыкально-педагогические исследования развивались по следующим направлениям:

- по проблемам разработки концептуальных основ музыкально-эстетического воспитания детей и молодежи;
- развитие эстетической среды в школе и педагогических институтах;
- накопление личностью эстетически-художественного опыта как условия освоения культуры;
- реализация новых образовательных программ и интеграционных технологий в процесс профессиональной подготовки будущих учителей музыки;
- разработка педагогических условий творческого развития молодежи в практике высшего педагогического образования.

В школьный образовательный процесс все активнее внедряется народное музыкальное творчество как единство музыкально-исполнительской, авторской, слушательской, народно-педагогической, обрядовой и праздничной деятельности. Система музыкально-педагогического образования находится в постоянном процессе развития, и должно стать тем социальным институтом, который будет транслировать основополагающие приоритеты мировой культуры, воспитывать у молодежи уважение и интерес к общечеловеческим ценностям. В новых учебниках, которые выходят из печати, предлагаются теоретико-методические основы преподавания музыки в школе, обосновываются методологические основы, дается современное определение ключевых понятий и терминов, выясняются функции и принципы, цель, задачи и содержание художественного образования.

Сегодня существует необходимость восприятия молодежью транснациональной культуры, при этом именно музыкальное образование рассматривается как наиболее оптимизирующее средство привлечения личности к человеческому опыту. Важное значение имеет учет культурного опыта прошлого, его корректное использование в рамках принципиально нового периода Луганской Народной Республики.

Современную систему музыкально-педагогического воспитания характеризует также такое распространенное в наше время явление, как информатизация. Информационно-коммуникативные современные технологии стали неотъемлемой частью жизни общества. Разработка электронных руководств по преподаванию уроков музыки является одним из наиболее перспективных направлений, связанных со созданием нового учебно-методического обеспечения для школы XXI века.

Для современной школы создание информационных объектов, их применение, сохранение, поиск, взаимодействие будут иметь особое значение. Существует необходимость появления электронных методических пособий для учителей музыки. Бумажные и электронные издания должны дополнять друг друга, но электронное издание будет все же отличаться более практично-ориентированным, художественно-творческим характером.

Важными аспектами стратегии и перспектив развития музыкально-педагогического образования, в целом, и в частности, в ЛНР, выступают новейшие педагогические технологии, опыт лучших учителей, которые вносят элемент творческого поиска в учебно-воспитательную музыкально-педагогическую деятельность.

За последние несколько лет музыкально-педагогическая наука обогатилась рядом важных исследований. Ученые (Е.А. Бодина, О.И. Журавлева, Е.С. Курдина, Е.В. Николаева, О.Е. Плеханова, Е.Л. Рудой, Н.Н. Самохина, Н.В. Слота и др.) подчеркивают, что содержание

музыкально-педагогического образования должно опираться на современные научные основы и постоянно совершенствоваться.

Таким образом, музыкально-педагогическое образование имеет весомую теоретическую основу, но реальная действительность свидетельствует о том, что необходимы реформы музыкально-образовательной сферы на государственном уровне, в трансформации представлений общества о возможностях и потенциале музыкального искусства в формировании духовно-нравственной и художественно-эстетической культуры личности.

Стратегией развития музыкально-педагогического образования должна стать перспектива вхождения в мировое образовательное пространство, сохраняя и приумножая, при этом, лучшие традиции российской музыкально-педагогической мысли.

Литература

1. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире : учеб. пособие для студ. вузов. – 2-е изд., испр. и доп./ А.Н. Джурицкий. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 204 с.
2. Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета / Г.Д. Дмитриев. – М.: Школьные технологии, 2010. – 224 с.
3. Исаева С. А. Музыкальная педагогика и психология : учеб.-метод. комплекс / С. А. Исаева. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2019. – 208 с.
4. Рейзенкинд Т. И. Взаимодействие искусств в подготовке педагогических кадров к художественно-просветительской деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Рейзенкинд Татьяна Иосифовна. – М., 1998. – 539 с.

УДК 37.036

Лагода Анжела Александровна
преподаватель фортепиано, концертмейстер
КУДО «Музыкальная школа № 1 им. Н. Леонтовича г. Донецка»
г. Донецк, ДНР
anzhela.lagoda@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

В музыкальной педагогической практике концертное выступление является кульминацией всей работы юного музыканта и преподавателя. Исполнение музыкального произведения на публике считается главной целью всего музыкально-исполнительского процесса. Этот процесс всегда сопряжен с сильными эмоциональными переживаниями и в большинстве эти ощущения не всегда положительного характера. Такие неприятные ощущения кардинально могут влиять на самочувствие юного музыканта, на ход исполнительского процесса и на конечный результат всей предшествующей работы.

Сценическое волнение – сложное состояние организма и психики, связанное с подготовкой и проведением выступления на сцене перед публикой, объясняется педагогами и психологами, как состояние стресса [1].

В настоящее время данная проблема рассматривается выдающимися музыкантами и педагогами широко, предложено большое количество методических подходов для ее решения (Л.А. Баренбойм, В.Ю. Григорьев, С.Т. Савшинский, Г.М. Цыпин, Ю.А. Цагарелли и многие другие). Разработан огромный материал, который связан с различными аспектами специфических сценических проявлений. Но эти исследования ориентированы в

большинстве на исполнителей-профессионалов. Недостаточно методической литературы, которая уделяет внимание проблеме волнения у юных музыкантов.

Цель работы – обозначить некоторые аспекты преодоления сценического волнения у музыкантов младшего школьного возраста в условиях концертного выступления.

В имеющейся литературе в подготовленности музыканта-исполнителя различают: 1) общую профессиональную подготовленность и 2) готовность концертной программой. Такое выделение компонентов в структуре готовности вполне правомерно. С одной стороны, концертное выступление является итогом работы над конкретной программой. С другой стороны, результаты концертного выступления отражают не только готовность исполнения программы, но и общий исполнительский уровень, общую профессиональную подготовку музыканта-исполнителя [4, с. 85].

В педагогической литературе слагаемыми оптимальной концертной готовности (ОКГ) выступают следующие аспекты: физическая подготовка, умственная подготовка, эмоциональная подготовка. Два последних компонента ОКГ представляют собой собственно психологическую подготовку, основывающуюся на хорошем самочувствии музыканта. Оптимальной концертной готовности противостоит сценическое волнение формами, которого могут быть либо концертная лихорадка, либо апатия. Проявления волнения разнообразны и индивидуальны. Это может выражаться в болезненной тревожности, тряске рук, дрожании колен, страхе выходить на сцену, либо, наоборот, в замыкании в себя, вялости и т.д.

Причинами сценического волнения могут быть разные факторы: от общей повышенной тревожности, плохим самочувствием, отсутствием минимального исполнительского опыта, до банальной неготовности недоученности музыкальной программы.

К причинам возникновения волнения можно присоединить тот факт, что подготовка ведется в основном без учета индивидуальных особенностей учащегося, его типологических характеристик нервной системы, темперамента, физиологических и психологических качеств, возрастных особенностей. Выбирая те или иные приемы психологической подготовки, необходимо учитывать индивидуальные особенности психики ученика. Сценическое волнение на всех действует по-разному. Чтобы успешно воздействовать на то или иное эмоциональное состояние, музыканту необходимо его осознать, дать ему название, оценить.

Приведем примеры. Исполнители-флегматики с сильной инертной системой нервной деятельности чаще впадают в состояние «творческой апатии». Инертный человек проявляет лень вместо того, чтобы приступить к важному делу, зачастую переключает внимание на дела посторонние (в данный момент не актуальные).

Исполнители-холерики, имеющие сильный неуравновешенный тип нервной системы артистичны, стремятся играть ярко и выразительно. Тяжело переживают неудачи. Они чаще других испытывают сценическое состояние, напоминающее «предстартовую лихорадку» [2].

Исполнители-сангвиники неудачи переносят относительно легко, быстро адаптируются к непривычным условиям работы, полны творческих сил, охотно выступают, но им быстро приедается музыкальное сочинение, даже то, которое сами выбрали. Легко управляют своей работоспособностью, которая обычно очень высокая не зависимо от внешних и внутренних причин [2].

Исполнители-меланхолики со слабым типом нервной системы сильнее других страдают от нездоровых форм сценического волнения. Неудачи переживают чрезвычайно болезненно. Он с одинаковой легкостью и быстротой схватывает материал и забывает его [2].

Музыкальная методическая литература предлагает сущностный подход к решению проблемы. Этот подход заключается в том, чтоб не подавлять эмоционально-стрессовое

состояние, возникающие у юного исполнителя на сцене, а сделать волнение управляемым, изменить его деструктивную направленность, использовать заложенный в нем конструктивно-позитивный потенциал. Простыми словами: использовать волнение в свою пользу.

Каковы же методы такого подхода? Эффективны ли они в практическом применении? Проведенная нами исследовательская работа, с использованием методов и приемов преодоления негативного влияния волнения у младших школьников в условиях концертного выступления, показала эффективность теории о том, что сценическое волнение управляемо. Проанализировав результаты исследования, мы сделали заключение – для реализации успешной исполнительской деятельности необходимо осуществление организационно-педагогических и психологических условий в работе с юными музыкантами.

Организационно-педагогические условия это:

- кропотливая работа над репертуаром;
- организация условий для накопления исполнительского опыта: создание рабочей обстановки в условиях класса, приближенной к концертной; организация акустических репетиций и т.п.

Для реализации психолого-педагогических условий необходимо:

- использование методов на основе индивидуальных внутренних качеств, учета типологических особенностей нервной системы и темперамента;
- формирование позитивного эмоционального настроения на факт выхода на сцену как на радостное событие и смысл деятельности музыканта;
- укрепление уверенности в собственных силах, потенциале;
- работа с учеником над развитием артистизма, эмоциональностью;
- развитие самоконтроля на сцене.

Формирование психологической устойчивости в репетиционный период достигается следующими методами:

- сосредоточения (концентрации) внимания;
- внутренней суггестии (самовнушения);
- предварительного проигрывания;
- ролевой подготовки;
- игры перед воображаемой аудиторией;
- выявления потенциальных ошибок;
- провокации ошибок;
- перспективного мышления;
- аутогенной тренировки;
- снятия физического напряжения с помощью дыхательных упражнений и упражнений на расслабление тела.

Из вышеперечисленных методов хочется остановиться на методах, которые мы использовали в исследовании.

Метод самовнушения и аутогенной тренировки – психотерапевтический метод, предполагающий обучение мышечной релаксации, самовнушению, развитию концентрации внимания и силы представления. Определенный результат может дать использование элементов аутотренинга – нормализация дыхания; мышечная релаксация (расслабление мышц, освобождение от разного рода «зажимов»); словесные самовнушения. Широко распространена аутогенная тренировка по методу В.И. Петрушина [3].

Метод обыгрывания. Суть метода в том, чтобы ученик как можно больше играл на сцене, обыгрывал произведения перед различной аудиторией в разных обстановках. Метод позволяет тренировать сценическую выносливость ученика, во много раз увеличить количество выступлений для того, чтобы «трудное стало привычным, привычное – легким, а легкое – приятным» [3].

Метод выявления возможных ошибок – метод позволяет проверить насколько качественно выучено произведение. Помехи могут быть разного рода и происхождения. Например, громкий разговор в комнате, внезапный шум или стук, выключение света, движение по комнате. Помехи потребуют большой концентрации внимания и душевного напряжения [3, с. 288].

Надо отметить высокую эффективность упражнений на дыхание и на снятие физической скованности. Примером могут послужить элементарные дыхательные упражнения А.Н. Стрельниковой и приёмы на снятие напряжения А.Д. Артоболовской.

Отметим факторы, которые помогают в решении проблемы:

- работать над закалкой воли ученика необходимо с той же настойчивостью, что и над развитием пианистических умений и навыков;
- не выпускать ученика на сцену с недоработанным произведением;
- рациональная организация режима дня должна входить в целостную структуру подготовки ученика к выступлению.

Резюмируя выше сказанное, отмечаем то, что младший школьный возраст музыканта – это самый благоприятный возраст для закладывания основы положительного отношения к исполнительской деятельности. В этот период эффективна работа по формированию психологической и сценической выносливости, развития силы воли, эстрадной выдержки. В силу того, что младшие школьники не в полной мере испытывают отрицательные стороны сценического волнения, что зависит от особенностей возрастного периода, можно использовать эти особенности для накопления исполнительского опыта, использовать максимально сцену для раскрытия эмоциональной выразительности, артистичности, раскрытия различных сторон творческой личности.

Сценическое волнение – это состояние исполнителя, которое требует от самого музыканта профессиональных знаний, накопления определенных специфических навыков, требует усиленной тренировки исполнительской воли, выдержки, самообладания. Это колоссальная внутренняя работа над своим совершенствованием, которым следует заниматься постоянно.

Задача педагога – помочь получить профессиональные знания, наработать специфические навыки, развить исполнительские характеристики, которые поспособствуют преодолению сценического волнения в последующей исполнительской деятельности музыканта.

Литература

1. Бабкина Ю.А. Педагогические аспекты подготовки учащегося-музыканта к публичному выступлению / Ю.А. Бабкина // Проблема преподавания музыкальных дисциплин на современном этапе. Тезисы второй межвуз. науч.-практ. конф. – М. : МГИМ им. А.Г. Шнитке, 2009. – 22–26 с.
2. Ламберт Л.В. Преодоление сценического волнения у юных музыкантов-исполнителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2014/10/12/preodolenie-stsenicheskogo-volneniya-u-yunykh> (дата обращения 10.04.2022).
3. Петрушин В.И. Музыкальная психология : Учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
4. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : Учебное пособие. / Ю.А. Цагарелли. – СПб. : Композитор, 2008. – 225 с.

УДК 378.371.134

Левчишин Александр Михайлович
преподаватель кафедры музыкального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
yanas_lg@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Актуальной педагогической проблемой в сфере высшего образования является подготовка будущего учителя музыки к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности, которая должна отвечать современным тенденциям развития информационных педагогических технологий. Важным требованием к субъектам учебного процесса в ВУЗах есть готовность будущего специалиста к использованию информационных и, в частности, компьютерных технологий в обучении и профессиональной деятельности. Использование информационных технологий в учебно-познавательной деятельности студентов обеспечит возможность решить комплекс проблем модернизации и информатизации обучения в высших учебных заведениях на современном этапе их развития, а также воплотить инновационные подходы в подготовке будущих профессионалов.

Информатизация обучения – необходимое условие обновления содержания и структуры обучения. Одним из путей реформирования современного образования, в том числе и художественного, есть использование новых образовательных технологий, направленных не только на усвоение учащимися знаний и умений, присущих традиционному обучению, а что самое главное – на всестороннее личностное развитие субъектов образовательного процесса, формирование ключевых и предметных компетентностей. Использование компьютера на уроках музыки обеспечивает синтетическое восприятие разных видов, жанров и произведений искусства, способствует развитию зрительной памяти, фантазии, гармоничному развитию личности учащихся, формированию у них эстетико-гармонического мировосприятия и развития творческих способностей.

Анализ последних исследований и публикаций говорит о том, что широкое использование информационных средств в образовательном процессе предопределяет повышение требований к профессиональной подготовке учителя музыки, объёма его знаний, уровня общей культуры, языка, профессиональной компетентности. Обновление профессионально-педагогической подготовки будущих учителей музыки предполагает конструирование целостной научно-методической системы, способной реформировать её концептуальные, структурно-содержательные, технологические и организационно-дидактические базы.

Теоретические основы становления системы профессиональной подготовки педагога разработаны в трудах ученых: О.А. Абдулина, В.И. Журавлёва, Б.С. Гершунского, Ю.К. Бабанского. В.А. Фёдорова, Г.М. Романцева, А.А. Жученко, И.В. Осиповой и др. Профессиональное и личностное становление будущего учителя художественных дисциплин стало предметом научных исследований Л.М. Коваль, Л.Л. Кондрацкой, Э.В. Делакура. Ю.И. Шептунова и др.

В современной педагогической науке вопросами применения компьютерных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей музыки занимаются: О.Ю. Козинская, Л.Н. Мещанова, М.М. Заббарова, Г.А. Хусаинова, и др. Внедрение информационных технологий в учебный процесс как средней, так и высшей школы выдвигает ряд важных проблем, решение которых, преимущественно, зависит от подготовки педагогов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Происходящие в образовании изменения требуют постоянного совершенствование профессиональной подготовки педагогов, ведь педагогическая профессия высококвалифицированная, мобильная, базируется на партнёрстве и требует непрерывного обучения.

К.Ю. Плотников отмечает, что «Крайне важным является не только изучение вопроса художественного репертуара тех музыкальных произведений, на материале которых обучающемуся более целесообразно использовать МКТ, но и принятие безотлагательных мер в отношении исправления ситуации на тех уровнях, где это реально: в доступном, для учащихся, сегменте Интернета и регулируемом государством (или с возможностями его влияния), связанных прямо (и косвенно, что расширяет его почти до безграничного) с образовательной деятельностью» [4, с. 177].

И.Б. Горбунова отмечает, что «произошли кардинальные перемены в обществе, и сегодня становится совершенно очевидным тот факт, что в использовании МКТ таятся большие возможности для сочинения, исполнения, исследования музыки и музыкального образования и воспитания этого процесса не следует опасаться, а, напротив, нужно поддерживать и принимать в нём активное участие» [1, с. 10].

В новых условиях жизнь нашей общества всё более глубоким содержанием наполняется профессиональная деятельность педагога, в том числе учителя музыки. Сегодня появилась реальная возможность позиционировать себя как настоящего создателя учебно-воспитательного процесса, проявить свой духовный, личностный потенциал. Высокого, творческого уровня преподавания может достичь только тот педагог, который способен к объективному и всестороннему осмыслению музыкально-педагогической деятельности и собственному творческому перевоплощению. Учитель музыки, владеющий профессиональными методологическими знаниями и творческим опытом их практического применения, получает надёжный ориентир для анализа и успешного решения различных профессиональных вопросов и проблем, для формирования индивидуально-творческой позиции при их изучении и разработке. Методологическая подготовка будущего учителя музыки даёт возможность глубже уяснить диалектический характер профессиональной деятельности, осуществить аргументированный выбор методических средств, точнее проявлять эффективность, жизнеспособность тех или иных обучающих программ, пособий и т.д. В результате практической деятельности мы считаем, что перспективы профессионального развития, в частности формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыки видятся в привлечении средств информационно-коммуникационных, компьютерных технологий, находя в этом одно из эффективных путей обновления музыкально-педагогического образования.

Одним из приоритетов обучения будущих учителей музыки является привитие интереса к избранной профессии, стремление к творческому поиску, необходимости использовать компьютерные технологии в учебной и собственной творческой деятельности. Информационные технологии способствуют повышению эффективности профессиональной подготовки учителя музыки, поскольку оптимизируют его образовательную и самообразовательную деятельность, углубляют её теоретико-методическое содержание.

Анализ практического опыта подготовки учителей музыки к использованию компьютерных технологий показали наличие в указанной проблеме основного противоречия, что препятствует её решению, а именно, между потребностями практического применения музыкальных компьютерных программ в учебно-познавательном процессе подготовки учителей музыки и их фрагментарным использованием, только при изучении отдельных обучающих дисциплин. По мнению О.Ю. Козинской «Проверка, контроль и оценивание достижений учащихся это неотъемлемый элемент процесса обучения, воспитания, развития. Особую сложность представляет проверка, контроль и оценивание достижений учащихся по предмету, связанному с музыкальной специальностью, поскольку данный предмет более

воздействует не на логику мышления, а на эмоционально-образную сферу личности, на развитие её творческих способностей, фантазии, музыкально-эстетического восприятия, которые, однако, базируются на прочных музыкально-эстетических знаниях, умениях и навыках студента. Последние (знания, умения, навыки) и являются предметом диагностики учителя музыки. Компьютер, с его огромными программными возможностями, открывает для учителя музыки широкие перспективы индивидуального диагностирования учебных достижений будущих учителей музыки» [2, с. 16].

Л.Н. Мещанова отмечает, что «компьютер, в отличие от клавишного синтезатора, инструмент многопрофильный. В зависимости от использования тех или иных прикладных программ, он может выполнять разнообразные функции, а может превратиться в студию многоканальной аудиозаписи, в реставратор записей со старых грампластинок, в программу набора нотного текста, в обучающие программы по сольфеджио, музыкальной литературе и во многое другое. На сегодняшний день существуют сотни различных программ, так или иначе связанных с музыкой.» [3, с. 27].

Использование музыкальных компьютерных программ, обучающих программ-презентаторов, электронных энциклопедий и справочников, нотных архивов способствуют вовлечению в более глубокое изучение мировой и отечественной музыки, истории и теории музыки, усовершенствование навыков сольфеджио и т.д.

В музыкальном образовании изучение нового научного направления «Музыкальная звукорежиссура» сегодня актуален не только для звукорежиссеров и композиторов, но и для будущих учителей музыки. Музыкальный компьютер является мощным средством для решения разноплановых задач в музыковедческой, исполнительской, музыкально-педагогической деятельности, незаменимым инструментом в электронном музыкальном творчестве и предоставляет принципиально новые возможности в развитии профессионального мышления учителя музыки во всех областях музыкально-педагогического творчества.

Для подготовки учителя музыки в очерченном направлении особенное значение имеют новые дисциплины, направленные на формирование теоретических знаний, овладение методами и технологиями информационного обеспечения и автоматизации педагогической деятельности для усовершенствования педагогического процесса, его индивидуализации и оптимизации. Изучение обучающей дисциплины способствует формированию знаний в области современной музыкальной цифровой техники, умений и навыков использования компьютерных технологий для решения учебных и творческих задач профессиональной деятельности будущего учителя музыки, ознакомлению с методами управления музыкально-компьютерной аппаратурой.

С.П. Полозов считает, что «в совокупности процесса обучения главным средством его интенсификации является компьютер». По мнению исследователя, при компьютеризированном обучении формируется особая образовательная среда, возникающая в результате взаимодействия педагога, компьютера и ученика. Появляется система «Педагог – компьютер – студент» [5, с. 95].

Н.А. Меньшикова отмечает, что необходимо разработать методику, которая предполагает использование:

- методов: проблемное изучение материала, наглядная демонстрация рекламных художественных продуктов для слушателей, упражнения для защиты творческого проекта;
- форм: бинарные лекции, традиционные лекции и практические занятия, содержащие интервью и традиционные практические занятия;
- средств: электронные конспекты лекций, выполненные в режиме мультимедиа презентаций, сборник роликов рекламы творчества композитора и рекламы отдельных музыкальных произведений, электронный сборник художественной, музыковедческой, публицистической литературы, методические пособия «Работа в Power Point» и

«Аудиоредактор Sound Forge», электронный учебник «Обучение работе в Adobe Audition», использования прикладные компьютерный программы: Finale, Sibelius, Encore, Score for DOS и др. Методика должна включать программы, учитывающие разный уровень практической подготовки учителей музыки в сфере использования информационных технологий [4, с. 85].

Анализ педагогической, психологической и учебно-методической литературы, концептуально-сравнительный анализ опыта использования информационных технологий в профессиональной деятельности учителя музыки, диагностирование качества уровня сформированности готовности будущих учителей музыки к использованию информационных технологий позволили утверждать, что сущность компьютерных технологий в профессиональной деятельности учителя музыки заключается в использовании компьютера как технического средства обучения при проведении уроков музыки и внеурочной деятельности, в использовании компьютера для развития творческих способностей учащихся. Особенности применения информационных технологий в профессиональной деятельности учителя музыки состоят в учёте следующих специфических дидактических принципов: соответствие техническим средствам требуемой методики преподавания музыкальной педагогики, информатизации, технической и технологической обеспеченности (компьютерная аудитория, музыкальное компьютерное оборудование), использование электронных информационных ресурсов, электронных обучающих курсов, использование основных составляющих мультимедиа при преподавании учебного материала. простота и удобство занятий на уроках музыкального образования и при самостоятельной работе.

Как свидетельствуют результаты анализа учебных планов, используемых в подготовке студентов педагогического вуза, изучение отдельных дисциплин может обеспечить формирование знаний, умений и соответствующей мотивации, необходимых будущему учителю музыки для осуществления профессиональной деятельности с использованием компьютерных технологий Подготовка будущего учителя музыки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности осуществляется при изучении учебных курсов «Компьютерные музыкальные программы», «Слуховой анализ и развитие технического слуха», «Музыкальная звукорежиссура», «Мировая художественная культура», «Музыкальная импровизация», «Практикум работы с хором», «Дирижирование», «Методика работы с инструментальными коллективами», во время педагогической практики, изучении других профессиональных дисциплин и предполагает овладение студентами необходимыми знаниями и умениями, в частности, структурой теоретико-методологических, технических, психолого-педагогических, методических знаний, конструктивных, психомоторных, научно-педагогических умений в контексте изучаемой проблемы.

Итак, вопросы подготовки будущих учителей музыки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности сегодня чрезвычайно актуальны. Процесс информатизации общества заметно затронул музыкальную сферу деятельности. Виртуальная форма создания музыки сегодня не вызывает удивления. Поэтому возникает потребность в специалистах музыкальной педагогики, которые в совершенстве владеют технологическими операциями работы с музыкальным программным обеспечением, умеющими целесообразно использовать компьютерные технологии в профессиональной деятельности, осознающими цели и мотивы учебной и профессиональной деятельности по использованию компьютерных технологий, знающими цель, содержание, концептуальные положения компьютерных технологий.

Компьютерная грамотность является компонентом профессиональной компетентности, необходимым условием эффективности профессионально-педагогической деятельности учителя музыки в современных условиях. Таким образом, мы можем говорить об информационных технологиях как о мощном и полезном инструменте педагогической

деятельности учителя музыки в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки, обеспечивающего интенсификацию учебного процесса, помогающий его индивидуализации и дифференциации.

Литература

1. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального воспитания и образования / И.Б. Горбунова // Педагогика и психология, культура и искусство: матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. – Казань, 2013. – С. 10–15.
2. Козинская О.Ю. Компьютерные технологии в профессиональной подготовке учителя музыки / О.Ю. Козинская, Л.Н. Мещанова. – Саратов, 2015. – 56 с.
3. Меньшикова Н.А. Использование компьютерных технологий на музыкальных занятиях в ДОУ / Н.А. Меньшикова // Теория и практика образования в период детства: сб. ст. / отв. ред. А.Ф. Лобова / УрГПУ. – Екатеринбург, 2003. – С. 85–92.
4. Плотников К.Ю. О месте музыкально-компьютерных технологий в общем образовании (постановка проблемы педагогического исследования) / К.Ю. Плотников // Вестник Орловского государственного ун-та: Серия: Новые гуманитарные исследования. – Орел, 2015. – №4 (45). – С. 177–185.
5. Полозов С.П. Обучающие компьютерные технологии в музыкальном образовании: дис.....кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Полозов Сергей Павлович. – Новосибирск, 2000. – 238.

УДК 378:78

Лозовская Раиса Ивановна
заведующий кафедрой теории, истории музыки и
методики музыкального воспитания
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
кандидат педагогических наук, доцент
г. Майкоп, Республика Адыгея, РФ
raisloz@yandex.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В российском образовании издавна существуют традиции воспитывающего обучения на всех уровнях образования, что подтверждается результатами современных историко-педагогических исследований. Однако в настоящее время наблюдается недостаточная реализация воспитательных возможностей современного высшего образования, профессиональное воспитание студентов в вузах практически не осуществляется, воспитательная система не имеет профессиональной направленности, организованного целевого назначения. Преимущественно воспитывается свободная личность, направленная на удовлетворение материальных профанных потребностей, не имеющая связи с прошлым своего народа, у её свободы отсутствуют границы в виде веры и совести.

В музыкальном образовании учебно-познавательный процесс направлен на обогащение внутреннего мира человека ценностями музыкального искусства. Музыкальное образование относится к типу воспитывающего обучения. Однако в практике вузовской подготовки будущего педагога-музыканта нередко используется формальный подход, не учитываются духовные потребности и ценности студентов, в результате чего ослабляется влияние музыкальных произведений на их внутренний мир. Все это свидетельствует о необходимости усиления аксиологического компонента содержания профессионального

воспитания будущего педагога-музыканта.

В справочной литературе ценность понимается как «положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлечённостью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей социальных отношений; как критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях» [3, с. 1386].

Мы опираемся на понимание ценности как разновидности убеждения. По выражению М. Рокича, ценность – «...устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения ... предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения ...» [1, с. 5]. Музыка выражает ценностное отношение композитора или народа к явлениям окружающего мира. Приобщение личности к ценности понимается учеными как взаимонаправленный процесс, в результате чего ценность выступает как «лично окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека, его субъективности». [4, с. 151]. Более того, обретение ценности становится обретением личностью самой себя.

В нашем исследовании аксиологический компонент содержания профессионального воспитания будущего педагога-музыканта составляют следующие основные ценности: обучающийся как субъект музыкального воспитания и развития, музыка как источник ценностно-смыслового обогащения обучающегося. Из них вытекают другие важные ценности такие как уважение к личности ребенка, стремление к гуманному характеру деятельности, переживание обучающимися содержания музыки и другие.

Известно, что содержание воспитания также, как и образования включает в себя знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Среди оснований обновления стандартов и переосмысления содержания воспитания и образования, сочетающих культурологический и компетентностный подходы, В. В. Краевский называет «усиление социально-гуманитарной направленности образования, способствующей утверждению ценностей гражданского демократического общества, становлению и социализации личности ученика в условиях современного мира» [7, с. 53]. В сфере музыкального образования ведущей задачей становится формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к миру через приобщение обучающихся к ценностям, заложенным в содержании музыки.

Но для реализации воспитательного потенциала музыкального образования необходимо создавать определённые условия, при которых обучающийся будет погружаться в ценностно-смысловое содержание музыки и испытывать на себе её влияние. Как справедливо утверждает Т.А. Зяткина, «система музыкального образования центрирована на проблемах человеческого бытия, а восприятие музыки происходит в ее человековедческом измерении, что раскрывается через актуализацию духовных основ ее содержания» [5, с. 10]. Рассмотрим возможность реализации воспитательного потенциала преподавания музыкально-педагогических дисциплин.

Музыкально-педагогические дисциплины выполняют интегративную функцию и ориентируют будущего педагога-музыканта на объединение ценностей музыкальной и педагогической культуры. Ценностный компонент содержания музыкально-педагогических дисциплин построен по концентрическому принципу. Первоначально даются основные установки на профессиональные ценности, закладываются основы развития ценностных ориентаций. Затем с помощью применения интерактивных технологий, студентами осваиваются и закрепляются профессиональные ценности, расширяется представление о них, добавляются творческие элементы, происходит их интернализация.

Экспериментальная работа проводилась со студентами Института искусств Адыгейского государственного университета с 2008 по 2018 гг. Выборка составила 268 юношей и девушек в возрасте от 18 до 26 лет. С помощью статистической обработки данных констатирующего эксперимента было установлено, что большинство студентов (73%) не осознавали связи между получением профессионального образования и развитием своего внутреннего мира. У многих (78%) студентов отсутствовала сформированность профессиональных ценностей, их интересы не соотносились ни с музыкальной, ни с педагогической деятельностью.

На этапе формирующего эксперимента были использованы методы супервизии, интроспекции, экзистенциального диалога, развивающей психодиагностики, модификации профессиональной составляющей «Я-концепции» и т.д. Как справедливо отмечает Э.Ф. Зеер, супервизорству придается большое значение «как профессионально-образовательной технологии повышения компетентности и квалификации начинающего специалиста с учетом его индивидуального опыта» [6, с. 8].

Формирующий эксперимент включал в себя три этапа и проводился во время изучения дисциплин «История музыкального образования» (1 курс), «Методика музыкального обучения и воспитания» (2–3 курсы), «Музыкально-педагогические практикумы» (2–4 курсы), учебная практика (1–2 курсы), «Методология музыкально-педагогического образования», «Развитие духовности личности в системе музыкального образования», производственная практика (3–4 курсы).

Целью первого этапа эксперимента явилось приобретение студентами опыта положительного эмоционально-ценностного отношения к профессии педагога-музыканта (первые и вторые курсы). В процессе изучения истории музыкального образования студенты овладели знаниями о ценностях профессиональной деятельности педагога-музыканта в различные исторические периоды. В учебном процессе были акцентированы такие профессиональные ценности, как уважение к личности ребенка, стремление к гуманному характеру деятельности и т.д. Студенты познакомились с динамикой взглядов педагогов-музыкантов прошлого на личность учащегося. Они получили информацию о том, что в период с конца XIX века до начала XXI века произошли коренные изменения в этом направлении: от понимания учащегося как объекта обучения пению и музыкальной грамоте, через отношение к обучающемуся как к объекту музыкального воспитания, к восприятию ребёнка как субъекта музыкального воспитания и развития. Студенты получили представление о ценностных основах музыкальной деятельности, о ценностно-смысловом характере педагогической деятельности, у них был создан образ «Я как педагог-музыкант». Сравнение образов «Я-реального» и «Я-идеального» в профессии, выявление степени рассогласованности между ними показало каждому студенту пути развития профессиональной составляющей его «Я-концепции». В результате у студентов появился опыт положительного эмоционально-ценностного отношения к музыкально-образовательной деятельности как к ценностно-смысловой сфере их жизнедеятельности. Это свидетельствовало об определённой степени профессионального самоопределения студентов. Вслед за И.И. Юматовой, мы придерживаемся позиции Н.С. Пряжникова, о том, что «ценностно-нравственная составляющая определяет конечную цель профессионального самоопределения человека, его карьеры и является связующим звеном с личностным самоопределением, поскольку отражает мировоззренческую позицию личности» [10, с. 91].

Проведенная промежуточная диагностика показала сформированность «готовности студентов сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1)» [9, с. 9].

На втором этапе эксперимента была поставлена цель: приобщение студентов к профессионально-духовным ценностям (3 курс). Для достижения цели были активизированы и включены в музыкально-образовательную деятельность собственные личные ценности

студентов, происходила их интеграция с педагогическими ценностями в профессиональные. В процессе изучения методики музыкального обучения и воспитания были акцентированы следующие профессиональные ценности педагога-музыканта: обучающийся как субъект музыкального воспитания и развития, переживание обучающимся содержания музыки, самовыражение ребёнка в музыкальной деятельности, духовное общение педагога с учащимися и музыкой. В рамках занятий нами была использована развивающая психодиагностика, позволяющая выяснить отношение будущих специалистов к музыкально-образовательной деятельности, установить наличие профессиональных ценностей. При проведении занятий по музыкально-педагогическим практикумам акцентировалось внимание студентов на ценностно-смысловом содержании музыки и средствах его передачи, формировались умения осуществлять музыкально-образовательную деятельность на ценностно-смысловом уровне, уточнялись средства создания ситуаций ценностно-смыслового обогащения учащихся, апробировались методы их организации. Опрос показал сформированность у студентов способности решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3).

Целью третьего этапа эксперимента явилось творческое преломление ценностно-смыслового опыта студентов в учебной и учебно-профессиональной деятельности (4 курс). Студенты были включены в творческо-исследовательский поиск решения проблем музыкального образования. Содержание методологии музыкально-педагогического образования было наполнено такими ценностями как ценностно-смысловое познание явлений музыкально-педагогической действительности, творческое преобразование музыкально-образовательной деятельности, самореализация личности педагога-музыканта. Изучение авторского спецкурса «Развитие духовности личности в системе музыкального образования» активизировало профессионально-ценностное саморазвитие студентов, способствовало порождению у них ценностных смыслов музыкально-образовательной деятельности. В процессе занятий студентам предлагалось осмыслить такие ценностные понятия как культура, человек, духовность, вера, совесть, правда, свобода, любовь, добро, красота и др. Затем эти понятия были спроецированы в будущую профессиональную деятельность. Студенты включались в размышления о педагогическом идеале, о ценностях и культуре педагога, о профессиональной совести учителя, о приоритетных личностных качествах педагога-музыканта. Проводились интерактивные занятия, где вступали во взаимодействие все участники учебного процесса как субъекты, каждый из которых имеет свои профессионально направленные ценностные ориентации. Ведь, как справедливо отмечают Т.С. Анисимова, Е.Н. Асеева, А.Д. Пелагенко, «ценностные ориентации воспитательной системы вуза – это результат организованной педагогической интеграции различных субъектов, создающих единую воспитательно-образовательную среду» [2, с. 77]. В результате чего у студентов происходил дальнейший поиск личностных смыслов будущей профессиональной деятельности.

В период производственной педагогической практики студенты самостоятельно разрабатывали и создавали на уроках ситуации ценностно-смыслового обогащения обучающихся при восприятии музыки. Особое внимание будущих педагогов-музыкантов было обращено на ценностно-смысловые ориентиры музыкально-образовательной деятельности. Коммуникативный компонент деятельности студентов был направлен на совместное с обучающимися смыслопорождение, основанное на ценностно-смысловом содержании музыки. Для повышения эффективности музыкально-образовательного процесса диалогичное общение проводилось, по словам А. А. Пиличаускаса «не по поводу музыки, а благодаря ей по самому существенному – человечности» [8, с. 19]. Происходила самооценка ценностного раскрытия личности каждого студента в образе «Я как педагог-музыкант», определение степени творческой самореализации в музыкально-образовательной деятельности, благодаря чему у них были закреплены профессиональные ценности и

смыслы. Итоговая диагностика показала сформированность у студентов способности организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности (ПК-7).

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента была выявлена целесообразность включения профессиональных ценностей в содержание учебных дисциплин, что позволило осуществлять воспитывающий тип обучения будущих педагогов-музыкантов. Организация их освоения способствовала формированию у студентов профессиональных компетенций, заявленных в требованиях ФГОС ВО по направлению подготовки бакалавров 44.03.01 «Педагогическое образование». Это свидетельствует об эффективности реализации ценностного компонента содержания профессионального воспитания в подготовке компетентного профессионала в сфере музыкального образования.

Литература

1. Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – N.Y. : Free Press, 1973. – P. 438.
2. Анисимова Т.С., Асеева Е.Н., Пелагенко А.Д. Духовно-нравственные ценностные ориентации воспитательной системы педагогического вуза / Т.С. Анисимова, Е.Н. Асеева, А.Д. Пелагенко // Известия Южного федерального университета: педагогические науки. – Ростов-на-Дону, 2014. – № 1. – С. 67–78.
3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия ; Санкт-Петербург: Фонд «Ленинградская галерея», 2002. – 1628 с.
4. Гуревич П.С. Культурология : учебник для вузов / П.С. Гуревич. – М.: Проект, 2003. – 286 с.
5. Затымина Т.А. Постдипломная подготовка педагога-музыканта в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Затымина Татьяна Анатольевна – Волгоград, 2010. – 51 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. высш. учеб. заведений М.: Академия, 2009. 384 с.
7. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
8. Пиличяускас А.А. Познание музыки как воспитательная проблема: науч.-метод. пособие для слушателей курсов повышения квалификации институтов усовершенствования учителей по предмету «Музыка» / А.А. Пиличяускас. – М. : Музыка, 1992. – 38 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт ВО РФ по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. – М., 2013. – 25 с.
10. Юматова И.И. Профессиональное самоопределение современных студентов / И.И. Юматова // Известия Южного федерального университета: педагогические науки. –юю Ростов-на-Дону, 2011. – № 6. – С. 91–95.

УДК 378.011.3–051 : 78

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

ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Инструментальное исполнительство занимает ведущее место в профессиональной подготовке учителя музыки. Анализ деятельности современного учителя музыки в школе подтверждает, что значительная часть его работы связана с игрой на инструменте и для успешной деятельности ему необходим прочный фундамент общего исполнительского мастерства, комплекс практических умений и навыков. Сегодня, а тем более завтра, невозможно работать в школе, не достигнув высокой степени владения инструментом.

Главной проблемой формирования исполнительского мастерства музыканта является овладение составными элементами художественной техники – выявления специфических аспектов музыкально-исполнительского мышления, исполнительской интонации музыкального содержания, интонационно-выразительных возможностей инструмента. Исполнительское мастерство музыканта неотделимое от выразительного произведения музыки. Осознанию концепции художественной техники способствует глубокое изучение ее первоисточников, к которым принадлежат: теоретические знания, специфика исполнительского слуха и музыкального мышления, процесс микроструктурной интонации в органическом единстве с динамикой общей драматургической направленности развертывания произведения, исполнительский тонус и сотворческий характер интерпретации.

Учение Б.В. Асафьева об интонации обозначило качественный рубеж в развитии исполнительского музыковедения. В трудах Б. Асафьева интонационная природа и суть музыкального искусства, интонационная специфика музыкального мышления, понятия «интонация» были радикально переосмыслены и разработаны. Включив музыкальное исполнение в систему идей и положений своего учения, Б.В. Асафьев пролагал пути к изучению специфики исполнения как «явлению интонации» и исследования природы исполнительского творческого мышления. Интонация определяется Б.В. Асафьевым как сложный и целостный процесс творческого воссоздания исполнителем музыки, вбирает широкий спектр различных взаимосвязанных вопросов художественного исполнения – эстетических, теоретических, психофизиологических, инструментально-технологических. Значительная ценность интонационного учения Б.В. Асафьева как методологического аппарата для анализа конкретного опыта исполнительского искусства и науки позволяет по-новому объяснить существующую совокупность знаний и представлений, выявить их внутреннюю взаимосвязь, раскрыть новые закономерности исполнительского искусства.

Опираясь на теорию интонации Б.В. Асафьева проблемы исполнительской интонации рассматривались выдающимися музыкантами-теоретиками и педагогами-пианистами Г.Г. Нейгаузом, Л.А. Баренбоймом, Г.М. Коганом, Д.Б. Кабалевским, А.А. Николаевым, А.Д. Алексеевым, С.И. Савшинским, А.В. Малиновской, Е.М. Орловой, Г.М. Цыпиным, О.Ф. Шульпяковым; в области баянного исполнительства и педагогики Н.А. Давыдовым, В.З. Самитовым, Ю.Т. Акимовым, Ф.Р. Липсом.

Представление об исполнительской интонации, которыми оперирует современная методическая мысль, можно сформулировать таким образом: исполнительская интонация –

это раскрытие образного содержания и выявление логики развития мелодии с помощью мотивно-фразировочного расчленения, динамико-агогического нюансирования, подчеркивания выразительных опорных тонов и оборотов, ладовых притяжений, и т.п. Сюда же примыкают представления об интонационной энергии, чередовании фаз подъемов и спадов мелодического движения; о повышении-понижении эмоционального тонуса; об изменениях дыхания в паузах, цезурах. Названное определение вобрало художественный опыт выдающихся отечественных и зарубежных музыкантов-исполнителей, педагогов и методистов.

Исходя из актуальности отмеченной проблемы нами ставилась задача: проанализировать разработанность в музыкальной литературе проблемы исполнительской интонации; обобщить педагогический опыт развития интонационно-исполнительского мастерства и организации учебно-воспитательного процесса в классе музыкально-инструментальной подготовки учителей музыки.

Современная научная концепция трактует музыкально-исполнительский процесс как диалектическое триединство: внутрислуховое представление интерпретатора, создаваемый им воображаемый звуковой прообраз – двигательно-моторное воплощение этого прообраза на клавиатуре, реальное звучание инструмента, контролируемое и корректируемое слухом играющего. Между реальным звучанием инструмента и первичным внутрислуховым образом инструменталиста существует не только прямая («представляю – играю»), но и обратная связь. Играющий не просто фиксирует, не пассивно воспринимает слухом звуковой результат своих действий. Исполнитель, постоянно соглашаясь со звучанием по ходу исполнения, или что-то видоизменяя, варьирует, корректирует свою художественную идею. Отсюда та гибкость, одухотворенность, импровизационность, свойственная мастерам исполнительского искусства. Таким этот процесс должен быть и таким он и бывает, когда удовлетворяет критериям истинной художественности. Все компоненты исполнения музыки здесь гармонично сбалансированы, все фазы соединены сложной, интенсивно функционирующей системой двусторонних психофизиологических связей: внутрислуховые представления стимулируют и предопределяют моторные действия; моторика – «рука музыканта, что слышит», базируясь на интимных тактильных ощущениях, влияет в ходе игры на предварительный внутрислуховой «замысел»; двигательно-технические, моторные действия исполнителя воспроизводят реальное звучание инструмента.

В большинстве музыкальных произведений мелодия – важнейшее выразительное средство. Поэтому работе над ней обычно приходится уделять самое пристальное внимание. Этот процесс допускает изучение ведущего голоса, вслушивания у него, стремление почувствовать его выразительность. Нужно представить себе мелодию как последовательность звуков, их органический сплав. Важно понять логику мелодичного развития, почувствовать движение мелодичной энергии, интонационные притяжения, кульминации, изменения фаз эмоционального напряжения и ослабления.

В репертуар студента входят мелодии самых разных типов (песенные, танцевальные, скерцозные и другие). Особого внимания требует работа над напевными мелодиями, которые знакомят с важнейшими элементами выразительности, вошедшие в инструментальную музыку из вокального искусства. Мелодии этого типа увлекают в искусство «пения на инструменте». «Пение» на инструменте – одна из прекрасных традиций русского и мирового музыкального искусства. Его нельзя возводить лишь к достижению напевности звука. Это понятие органически включает одухотворенность исполнения, «поиски в инструментах выразительности и эмоционального тепла, свойственных человеческому голосу», – отмечает Б.В. Асафьев [3, с. 77].

Для широких кругов слушателей требование «задушевности», «искренности» было издавна неотъемлемой границей достоверно художественного пения. Одна из важнейших задач педагога – научить молодого исполнителя «петь» на инструменте, «петь» искренне и

задушевно, глубоко передавая значение произведения. Достоверно художественная выразительность при этом не должна подменяться игрой «приглаженными» отдельными фразами, что мельчит исполнение, предоставляет ему сладковато-сентиментальный отпечаток. Лучшим средством противодействия плохому вкусу служит непрестанное стремление к широкому обхвату мелодичной линии на протяжении крупных разделов формы. Это способствует не только большей целостности, но и простоте, естественности исполнения.

Проявления мелодического слуха связаны с чистотой интонации, точностью восприятия и воссоздания звуковысотных соотношений. Понятие мелодического слуха возводить к этим моментам полностью, или исчерпываться ими нецелесообразно, оно более емко и многогранно. По убеждению ряда авторитетных деятелей музыкального искусства, чистота интонации, точность воссоздания музыкантом звуковысотного движения суть элементарные слуховые представления. Более высокие из этих проявлений органически связаны с категориями художественного порядка, с тем, насколько глубоко содержательно интонируется «мелос» как носитель определенного поэтического значения, насколько полно и убедительно раскрывается эмоционально-психологическая суть односторонне выраженной «музыкальной мысли». Другими словами, мелодичный слух может и должен непосредственно отражаться в восприятии и воссоздании мелодии не «просто как ряда звуков, а как ряда интервалов, передающие известное настроение и являются выражением известного содержания в определенной форме. Короче, можно сказать, что мелодический слух оказывается в восприятии (и воссоздании) мелодии именно как музыкальной мелодии, а не как ряда следующих друг за другом звуков», – пишет Б.М. Теплов [2, с. 52].

Кристаллизация и профессиональное развитие мелодичного слуха осуществляется в инструментальном обучении двояким образом, идет по двум основным направлениям. Одно из них прямо и непосредственно ведет к работе над музыкальной интонацией – этим важнейшим элементом звуковысотных образований. «...Интонация – первостепенной важности фактор: осмысление звучания, а не простое отклонение от нормы (чистая или нечистая подача звука). Без интонации и вне интонации музыки нет» (Б.В. Асафьев) [2, с. 53]. Опыт передовой музыкальной педагогики свидетельствует, что мелодический слух интенсивно формируется в процессе эмоционального постижения-переживания «горизонтальной части» музыки – интонации, проникновения в ее экспрессивно-психологическую суть, а затем адекватного воссоздания (голосом, на инструменте) «услышанного» в данной интонации. Можно сказать, что если отправной точкой мышления человека служит осознание слов-понятий, то мелодичное «звуковое мышление» берет свое начало от осознания интонации. Отсюда чем глубже и более содержательно интонационно-смысловое «проникновение» музыканта в сопутствующие исполнительские действия, тем гибче и совершеннее оказывается его мелодический слух, высшие художественные качества последнего, и наоборот. Музыкально-исполнительские профессии, в которых художественной интонации принадлежит одна из центральных ролей, создают особенно благоприятные предпосылки для формирования и развития мелодического слуха.

Конкретизируя проблему интонации относительно исполнительского искусства, нельзя обойти молчанием имя К.Н. Игумнова, выдающегося мастера вдохновенного «сказа» на рояле музыкальных интонаций. «Константин Николаевич... главным средством музыкального воссоздания считал интонацию. Именно на интонацию как ядро музыкального образа, как средство выявления психологического характера музыкального языка и было направлено его внимание. Он прямо говорил, что «основным при изучении музыкального произведения считает интонацию», что от умения передать интонационное значение произведению» во многом зависит содержательность исполнения». [2, с. 53].

Проблему смысловой интонации, под которой понимается исполнительское воссоздание логики мелодичной структуры музыкального произведения в ее определенной

интерпретации, следует рассматривать с двух сторон: во-первых, как обобщение уже достигнутого опыта высокохудожественного достояния в исполнительском искусстве; во-вторых, как один из важнейших аспектов в формировании музыкального мышления молодых музыкантов-интерпретаторов, как средство последующего повышения художественной культуры в этом жанре.

Для формирования музыкального мышления талантливой молодежи очень плодотворна трактовка всей суммы средств музыкальной выразительности и выразительных инструментальных средств как динамики процесса музыкального развития непосредственно в исполнительстве.

Существуют три вида процессуально-динамических притяжений как комплекса средств смысловой интонации музыкального содержания при его исполнительском воплощении, а именно: – ладотональное притяжение в мелодии и функциональные притяжения в гармонии; – взаимодействие темпоритмики; – соотношения в агогике, динамике, артикуляции, штрихах, тембрах, акцентуации, фактуре и тому подобное. Таким образом, исполнитель в процессе игры на инструменте мыслит не только идейно-образно и ассоциативно, но и ладово, гармонически-функционально, метроритмично, а также темброво, динамически, артикуляционно, агогически, двигательно, тактильно. Это осуществляется в экстремальных условиях непрерывного реализуемого исполнительского процесса-действия, специфическими исполнительскими средствами, которые сводятся к триаде: – темпоритм (сюда входит и агогика); – динамика (как напряженность и сонапряженность, достигаемая разными средствами); – артикуляция (включая штрихи).

В процессе формирования исполнительского мастерства, художественной техники баяниста следует избегать так называемых «аппликатурно-клавиатурных» или «эмоционально-двигательных» подходов, которые отвлекают внимание исполнителя от сути авторского замысла и его интерпретации. На это противоречие в музыкальном искусстве указывал Б. Асафьев, говоря о «гармонии от клавиатуры» и «гармонии от мелоса, от дыхания, от ощущения меры напряженности того или другого интервала» [4, с. 172].

В практике музыкально-исполнительской подготовки в одних случаях формируется техника «от интонации», от нюанса, от наполненности, полетности, то есть – от характера музыки в ее величественной, безграничной красоте и разнообразии самых разнообразных «напряженностей» и «сонапряженностей» тонов, интервалов, в горизонтальных и вертикальных логических соотношениях, а в других случаях – «от клавиатуры», «от пальцев» без надлежащего контроля вышеназванных художественных признаков звучания, то есть без интонации смысла. Главным признаком «техники от клавиатуры» является отсутствие согласованности слуха и физических действий. Следует учитывать, что формирование исполнительской техники, художественного мастерства связано с выработкой также и чисто двигательного мускульного контроля игровых действий. Этот спортивный аспект мануальной техники, по принципу обратной связи, способствует активизации художественно-слуховых представлений.

Техника, происходящая от интонированного смысла, – явление сложное, многогранное, емкое. Она обязательно включает аспект музыкальной выразительности. А поскольку каждое новое произведение имеет неповторимое художественное содержание, то с каждым выученным произведением увеличивается емкость выразительной интонационной техники исполнителя. Отсюда очевидная безграничность развития и совершенствования художественного мастерства, которое происходит от интонированного смысла, от слуха.

Овладевая инструментальным исполнительским мастерством на лучших образцах мировой классической музыки будущий учитель музыки воспринимает и генерирует исполнительский аспект, композиторскую концепцию музыкального произведения. Исполнительское и композиторское осознаются одновременно и дают возможность воспринимать двойную эмоционально-рациональную информацию. Исполнительский

процесс, направлен на конечный результат и включает интерпретацию программы музыкальных произведений; совершенное владение материалом; психологическую раскованность перед концертным выступлением. Для достижения этой цели исполнитель должен выполнить многочисленные задачи, составляющие и определяющие конечный результат. Условно эти задачи можно сформулировать как: а) аналитические – вход в образно-эмоциональную сферу исполняемого произведения; б) технологические – средства исполнительской выразительности и методы их воплощения в реальный звуко-художественный образ; в) психологические – исполнительско-личностную психологическую направленность на стабильное исполнение и самоконтроль за эмоциональным состоянием во время игры; г) импровизационные – исполнение на сцене в зависимости от обратной реакции слушателя на реальное звучание музыкального произведения.

В исполнительской и педагогической практике существуют рекомендации относительно разучивания музыкального материала. Одна из них, когда музыкальный текст уже «в руках», есть определенная степень овладения материалом (расставлена аппликатура, определены интерпретаторские намерения и тому подобное). Однако, например, темпы произведения виртуозного уровня не позволяют еще работать в их концертном режиме. Обычно, апробация указанных темпов периодически возможна, но работа должна продолжаться в средних и медленных темпах. Эмоциональный тонус при медленных и средних темпах неадекватен эмоциональному тону образного содержания произведения в быстрых темпах. Специалисты считают, что исполнитель и в медленных, и в средних темпах обязан работать с полной эмоциональной нагрузкой, поскольку этот вариант практической работы генерирует эмоциональную стабильность и эмоциональный запас во время работы в авторских более быстрых темпах, (работа над звукоизвлечением, проработка методом «цепочки» М.А. Давыдова) [5, с. 13].

Исполнительская практика показывает, что названные методы не должны мешать друг другу; эмоциональная атрофия при работе в средних темпах приводит к тому, что технические навыки, образованные и закрепленные без эмоционального подтекста в быстрых темпах, будут аморфными по своей выразительности. Это явление наблюдается у тех исполнителей, которые не владеют эмоциональной лабильностью – умением включать эмоциональный тонус, когда это необходимо во время изменения темпов или контрастных мышечно-двигательных нагрузок. Исполнитель, который имеет хорошую техническую базу, знает собственный игровой аппарат, свои эмоционально-технические возможности ради экономии мышечной и психической энергии, может работать в средних и медленных темпах без особенных эмоциональных нагрузок. Для такого исполнителя достаточно лишь перед концертным выступлением проиграть несколько раз программу на полную физическую силу, с полной эмоциональной отдачей (нагрузкой) для того, чтобы иметь запас прочности как физических, так и эмоциональных сил.

Важность овладения техникой интонирования музыкального содержания в учебно-воспитательном процессе учителей музыки, «пением» на инструменте, подчеркивается еще и тем, что первоначально эта специальность называлась «учитель пения». В основе работы учителя музыки в школе заложено пение, мелос, интонация (вокальная, хоровая, инструментальная, оркестровая).

Таким образом, исполнительская интонация музыкального содержания является ведущим направлением профессиональной подготовки учителей музыки в классах инструментальной подготовки высших музыкально-педагогических учреждений.

Литература

1. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учебное пособие / Г.М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

2. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано : учебное пособие / А.Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.

3. Давыдов Н.А. Основы формирования исполнительского мастерства баяниста / Н.А. Давыдов. – К. : Музична Украина, 1983. – 72 с.

4. Самитов В.З. Специфика интерпретационного мышления музыканта-исполнителя (психофизиологический аспект) : монография / В.З. Самитов. – К. : ДАКККиМ, 2007. – 200 с.

УДК 78:37.

Покровская Илона Александровна
концертмейстер кафедры дирижирования
ФГБОУ ВПО «Петрозаводская государственная консерватория
им. А.К. Глазунова»
г. Петрозаводск, Республика Карелия, РФ
pokrova.24.77@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРОВ НАВЫКОВ РАБОТЫ В ДИРИЖЕРСКОМ КЛАССЕ

В процессе высшего профессионального образования студенты-пианисты формируют потребность в овладении способами и средствами самореализации и саморазвития, а также достижении необходимого уровня профессиональной компетентности, позволяющего музыканту совершенствоваться и достигать вершин мастерства в разных областях творческой деятельности. Компетентностный подход определяет задачи образовательного цикла и требования «к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций, подразделяемых на общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные)» [1, с. 4].

Профессиональная компетентность пианиста нам видится как интегральная характеристика его личностных и профессиональных качеств, актуализирующая владение соответствующими компетенциями. Она обусловлена опытом его деятельности в сфере музыкальной практики и включает духовно-нравственный и ценностно-смысловой аспекты творческой самореализации, а также имеет особенности, которые определяются художественно-творческой спецификой и выявляются на всех этапах профессиональной подготовки. Учитывая то, что профессиональная компетентность, как результат образовательного процесса и профессионального опыта, образует совокупность общекультурных, теоретических, педагогических знаний и умений, рассмотрим набор компетенций, необходимый студенту-пианисту для успешного осуществления концертмейстерской деятельности.

Основу содержания концертмейстерского мастерства студентов-пианистов в музыкальных вузах образуют профессиональные компетенции, изложенные в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) и обусловленные Федеральными государственными образовательными стандартами РФ (ФГОС РФ). Научно структурировать данное содержание представляется возможным благодаря систематизации компетенций по признаку сходства и различия задач, которые студент-пианист решает в процессе овладения концертмейстерским мастерством.

Целью статьи является определение структуры и содержания концертмейстерского мастерства студентов-пианистов.

В настоящее время компетентностный подход в профессиональном обучении студентов-пианистов является областью внимания исследователей в области музыкального образования. Так, в статье О.П. Радыновой, П.А. Хазанова, А.Б. Печерской «Развитие

профессиональной культуры студентов музыкальных вузов на занятиях по фортепиано: компетентностный подход» говорится о том, что «целью профессионального образования полагается формирование профессиональной компетентности выпускника, под которой понимаются такие характеристики личности, которые обуславливают ее способность решать профессиональные проблемы и задачи с использованием профессионального и жизненного опыта, знаний, творческих умений, творческой активности и самостоятельности для адекватной оценки, «присвоения» и приумножения культурных ценностей» [4, с. 226–227]. Авторы статьи приходят к выводу, что «музыкальное образование в вузе при подобном подходе гарантирует определенный уровень профессиональной культуры выпускников, готовность к реализации полученных компетенций в широкой области их будущей профессиональной деятельности, определяемой ФГОС ВО (сольное исполнительство, руководство творческими коллективами, педагогика, просветительство)» [4, с. 231].

Взаимосвязь общих и профессиональных компетенций в обучении студентов-пианистов оказывает влияние на становление их исполнительской компетентности. Например, исполнение сложной фортепианной фактуры требует постижения гармонии, полифонии; приобщение к репертуару разных эпох и стилей обогащает музыкальный опыт студента, способствует бережному отношению к тексту, поиску смысла, нахождению особенностей интонирования на фортепиано в силу специфики взятия звука на клавише и его последующего затухания. Также, овладение студентом-пианистом игрой *legato*, приемами извлечения красочного звука, способами выразительной фразировки взаимосвязано с развитием тонкости восприятия, музыкального слуха исполнителя.

Однако профессиональные компетенции (узконаправленные) предполагают развитость «способов действий», необходимых для овладения концертмейстерским мастерством студентами-пианистами, их конкретных представлений о культуре, что подразумевает готовность применять знания определённых профессиональных приемов и способов работы для достижения тех или иных исполнительских целей. К ним относятся: овладение технологией интонирования на фортепиано, звуковой культурой, технической оснащённостью, артикуляционной и динамической палитрой, метроритмической мобильностью и другими средствами для достижения органичного и художественно-убедительного совместного музицирования с солистами-вокалистами и инструменталистами, обладающими разными виртуозными возможностями, а также собственным видением музыкальных образов.

Совершенствование в классе специального фортепиано пианистических приёмов способствует формированию технологической базы будущего концертмейстера, способного в нужный момент (помимо технических формул: гамм, аккордов, арпеджио, октав, трелей, репетиций) применить соответствующие индивидуальному исполнительскому подходу к конкретному произведению стилистически убедительное интонирование, пианистическое туше, звуковые краски, штрихи и т.д. Здесь налицо пересечение содержания компетенций технологической и интерпретационной направленности.

Кроме того, приобретение студентами-пианистами навыков создания динамического баланса и контроля синхронного звучания в ансамбле с солистом, восприятие исполнительских действий в соответствии с его состоянием, творческое осмысление поэтического текста вокального сочинения, психологическая адаптация и распределение внимания в различных условиях образуют комплекс профессиональных качеств, которые являются основой формирования специальных компетенций. Также концертмейстер наряду с солистом участвует в процессе создания художественной интерпретации, согласовывая с ним темпы, динамические нюансы, агогику и т.д., что выявляет наличие сформированности музыкально-творческих компетенций.

По отношению к профессиональным основам концертмейстерского мастерства есть разные точки зрения, в связи с компетентностным подходом. Тонкость данной профессии

требует не столько педагогического, сколько практического опыта в данной области, который возможно обобщить с помощью коллег и учеников. Существуют разные мнения по методологии исследования компетентности. Так, Н.Н. Темнова считает, что «группа специальных компетенций делится на исполнительские и педагогические» [10, с. 161] и приводит возможную классификацию исполнительских компетенций:

1. Интерпретаторские – компетенции в области распознавания и интерпретации нотного текста, создания собственной художественно-значимой интерпретации.

2. Технологические – связанные с владением комплексом фортепианных исполнительских средств и способностью к его непрерывному совершенствованию.

3. Ансамблевые – включающие знание специфики различных музыкальных инструментов и певческих голосов, умение исполнять свою партию в различных видах ансамбля, владение концертмейстерскими навыками;

4. Адаптивные – предполагающие умение осуществлять исполнительскую деятельность в различных условиях – публичного выступления в различной слушательской аудитории, студийной записи, репетиционного процесса и др. [7, с. 161].

Принимая во внимание возможность классификации принятого перечня компетенций, относящихся к навыкам профессии концертмейстера, а также исходя из педагогического эксперимента, по нашему мнению, компетенции, определяющие компетентность студента-пианиста в области овладения основами концертмейстерского мастерства, можно разделить на три группы.

К *первой* из них относятся компетенции, связанные с технологическими проблемами:

- свободно читать с листа партии различной сложности;
- знать концертно-исполнительский репертуар, включающий произведения разных эпох, стилей, жанров и основные элементы музыкального языка в целях грамотного и свободного прочтения нотного текста;

- уметь поддерживать свой игровой аппарат в хорошей технической форме;

- владеть разнообразными приемами звукоизвлечения, артикуляции, фразировки.

Ко *второй* относятся компетенции, связанные с проблемами ансамблевого исполнительства:

- владеть навыками работы в составе ансамбля, творческого коллектива;

- владеть способностью к сотворчеству при исполнении музыкального произведения в ансамбле и навыками концертного исполнения музыкальных произведений в составе ансамбля и в сопровождении оркестра;

- охранять в ансамбле единое ощущение музыкального времени;

- знать основные принципы сольного и совместного исполнительства;

- уметь взаимодействовать с другими музыкантами в различных творческих ситуациях.

К *третьей* относятся компетенции, обеспечивающие общие вопросы, связанные с поиском художественного воплощения музыкального содержания:

- быть способным участвовать вместе с другими исполнителями в создании художественного образа музыкального произведения;

- владеть навыками создания собственной интерпретации музыкального произведения и самостоятельного анализа художественных и технических особенностей музыкального произведения;

- воссоздавать художественные образы в соответствии с замыслом композитора;

- знать методы и способы работы над построением исполнительской интерпретации.

Здесь важно отметить, что все категориальные группы между собой взаимосвязаны и взаимозависимы, так как *критерием основ концертмейстерского мастерства студентов-пианистов является профессионально сформированный комплекс исполнительских приёмов, ансамблевого чутья, творческого мышления и организации музыкального процесса.*

На основе представленных компетенций и анализа научной литературы можно обозначить следующую структуру основ концертмейстерского мастерства студентов-пианистов, состоящую из компонентов: 1) технологического, 2) ансамблевого, 3) художественного. Влияние на процесс формирования компетенций студента-пианиста, от специальных к универсальным, позволяет выявить анализ результатов учебной деятельности студентов в области овладения данными профессиональными навыками.

Для определения содержания структурных компонентов основ концертмейстерского мастерства, возникает необходимость в экспериментальном анкетировании студентов-пианистов, способствующем выявлению их представления о профессиональной компетентности. Результаты опроса студентов-пианистов помогают определить индивидуальные предпочтения будущей музыкально-исполнительской деятельности: ансамблевое исполнительство, сольное исполнительство, концертмейстерская деятельность. Проблема обозначения творческих намерений студентов-пианистов способствует формированию художественной интерпретации на основе теоретических знаний, практического концертного и жизненного опыта, необходимого для организации творческого процесса.

Для оценки уровня компетентности студента-пианиста с позиций его направленности на развитие разных компетенций, предлагается выполнить следующее задание: провести в течение урока репетицию с солистом-вокалистом по разучиванию Романса С. Рахманинова «Как мне больно» для более или менее концертного варианта исполнения в присутствии педагога и членов кафедры. Отметим, что данный романс примечателен остроконфликтной противоречивостью музыкально-поэтического контрапункта. По верному замечанию В. Васиной-Гроссман, «музыка, наперекор словам, говорящим о желании старости, которая должна успокоить все страсти и приглушить все песни, полна живого и неукротимого волнения» [4, с. 242].

Смысловая драматургия поэтического текста делит его на два раздела, так как второе и третье четверостишия слиты в одно предложение и представляют собой завершённое по мысли высказывание. Первая строфа повествует о болезненном состоянии души, стремящейся убить неодолимое желание наслаждаться прелестью природы и жизни. Патетический монолог вокальной строки сопровождает бурное фигурационное движение в аккомпанементе, где нервно пульсирует нисходящий секундовый мотив, имитирующий вздохи, душевные стенания. На словах «Хоть бы старость пришла поскорей...» музыкальное развитие как бы вырывается из-под «контроля» текстового смысла и свободно парит в созерцании собственной гармонии. Нарастание столь интенсивно, что захватывает и коду.

Несмотря на то, что заключительный раздел романса интонационно связан с началом, предельная концентрация напряжения заставляет воспринимать его как качественно новой. Отклик на мысль о желанной старости, до предела обостряет чувство отчаяния и протеста. Это чувство растёт обратно-пропорционально смыслу слов, выражающих пессимизм и упадок душевных сил, диктуя логику развёртывания музыкальной композиции: через прямой конфликт текста и музыки – к новой художественно-эмоциональной образной сфере.

Избранный в качестве эксперимента по выявлению компетентности в концертмейстерском мастерстве студентов-пианистов романс С. Рахманинова призван обозначить проблемы в их овладении профессиональными компетенциями. Динамическое развитие средств музыкальной выразительности, проявляющееся в партии фортепиано виде бурлящего потока восходящих секвенций из арпеджированных шестнадцатых и мелодического контрапункта в аккордовом изложении, требует от студента-пианиста владения технологическими компетенциями. Взаимопонимание с вокалистом столь сложного образного содержания предусматривает как наличие ансамблевого чутья, так и владения навыками создания художественной интерпретации.

На основе анкетирования (устного ответа) студенту-пианисту предлагалось самому оценить проведённый урок с позиции трудностей, с которыми он столкнулся в ходе его проведения (согласно компетенциям):

- 1) проблемы чтения незнакомого нотного материала романса с листа?
- 2) проблемы исполнения романса в ансамбле с солистом?
- 3) проблемы в создании исполнительского плана и интерпретации романса?

По результатам проведения урока студенту-пианисту предлагается выбрать один ответ из шести пунктов:

- 1) Я столкнулся со всеми перечисленными проблемами;
- 2) Я столкнулся с проблемой чтения нотного текста с листа;
- 3) Я столкнулся с проблемой установления ансамбля с солистом;
- 4) Нашему ансамблю удалось построить форму сочинения;
- 5) У меня не было никаких проблем, я доволен выступлением.

По окончании совместного выступления с солистом перед кафедрой и в результате дальнейшего опроса студентов-пианистов Петрозаводской государственной консерватории имени А.К. Глазунова выяснилось, что большинство из них не испытали сложностей с прочтением нотного текста. Некоторые студенты посчитали основной сложностью преодоление проблем, связанных с построением формы произведения в ансамбле с вокалистом. Из числа участников эксперимента ни один не столкнулся со всеми перечисленными в анкете проблемами, и ни один не высказал полное удовлетворение своим выступлением. В результате обнаружился общий пробел в овладении компетенциями, связанными с совместным исполнением, где основным камнем преткновения стала способность к сотворчеству, ощущение единства музыкального взаимодействия с партнёром. Большинство из них посетовало на сценическое волнение, отсутствие достаточного времени для ансамблевой слаженности и создания музыкального образа, соответствующего художественному замыслу композитора. Безусловно, понимание профессиональной состоятельности пианиста в овладении концертмейстерским мастерством, когда единственным вопросом в ансамбле с солистом становится создание интерпретации и раскрытие художественного образа, приходит лишь с большим опытом практической работы.

Таким образом, структура и содержание основ концертмейстерского мастерства студентов-пианистов представляется нами как совокупность взаимосвязанных компонентов: технологического, ансамблевого, художественного. Анализа научной литературы, а также собственный педагогический опыт позволил определить три группы компетенций, способствующих формированию основ концертмейстерского мастерства студентов-пианистов: компетенции, связанные с технологическими проблемами и общим музыкальным образованием; компетенции, относящиеся к ансамблевому исполнительству; компетенции, обеспечивающие общие вопросы, предполагающие поиск художественного воплощения музыкального содержания.

Педагогический эксперимент позволил обнаружить взаимосвязь художественных решений с практическим опытом. Основу концертмейстерского мастерства студентов-пианистов составляет профессионально сформированный комплекс исполнительских приёмов, общей музыкантской образованности, ансамблевого чутья, творческого мышления и организации музыкального процесса. При этом практика в качестве концертмейстера необходима каждому из них для определения своей дальнейшей творческой деятельности.

Литература

1. Байденко В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты / В.И Байденко // Высшее образование сегодня: журнал. – М., 2007. № 5. – С. 4–9.

2. Зеленкова Е.В. Компетентностный подход в высшем музыкально-профессиональном образовании / Е.В.Зеленкова // Высшее образование в России. – М., 2010. – №11. – С. 149–154.
3. Калицкий В.В. Функциональная дифференциация профессий «концертмейстер» и «аккомпаниатор» / В.В. Калицкий. – М. : Обсерватория культуры, 2016. – С. 480–484.
4. Келдыш Ю.В. Рахманинов и его время / Ю.В. Келдыш. – М. : Музыка, 1973. – 470 с.
5. Кононенко В.А. «Концертмейстерский класс» как эпицентр музыкальной педагогики – мечта или реальность? В.А. Кононенко // Искусство в школе: научно-методический журнал. – М., 2007. – № 5. – С. 68–72.
6. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему / Г.В. Мухаметзянова. – Казань : Идея2Пресс, 2008. – 608 с.
7. Радынова О.П. Развитие профессиональной культуры студентов музыкальных вузов на занятиях по фортепиано: компетентностный подход / О.П. Радынова, П.А. Хазанов, А.Б. Печерская // Преподаватель XXI век : сб. статей. – М., 2016. – Вып. 2. – С. 224–231.
8. Петрова Т.Г. Компетенции студентов и выпускников музыкальных колледжей (училищ) // Т.Г. Петрова / Европейское довузовское музыкальное образование: Россия, страны СНГ и Европы. Состояние и перспективы (г. Санкт-Петербург, 12 октября 2006 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.gnesin.ru/obschie_svedeniya/administracia/petrova/konferentsiy (дата обращения 12.04.2022).
9. Покровская И.А. Особенности работы концертмейстера в дирижёрском классе / И.А. Покровская // Творчество в объективе научных исследований: сб. матер. V Междунар. науч.-пр. конф. (г. Белгород, 20 декабря 2019 г.). – Белгород : БГИИК, 2020. – С. 70–75.
10. Темнова Н.Н. Концертмейстерский класс: от ансамблевого мастерства к общекультурным компетенциям пианиста-выпускника вуза / Н.Н. Темнова // Обучение и воспитание : методика и практика. – Омск : Омский гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского, 2012. – С. 160–164.

УДК 7.034

Рудая Анна Сергеевна
преподаватель вокально-хоровых дисциплин
МУДО «Школа искусств №2 им. А. Ханжонкова г. Макеевка»,
г. Макеевка, ДНР
rudaya.annia@yandex.com

ДУАЛИСТИЧНОСТЬ МУЖСКОЙ РОЛИ В КОНТЕКСТЕ ВОКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОГО ЖАНРА

Современный репертуар оперных театров и филармоний предоставляет слушателю разнообразную программу, учитывая век, стиль, жанр и т.д. В связи с этим, интересы зрительской аудитории разной вековой категории, являющиеся неотъемлемой частью общекультурного развития социума, могут быть удовлетворены. Особое внимание отводится «старинной музыке», охватывающей Средневековье, век Ренессанса и Барокко. Наследие композиторов *settecento* образует собой глубокий, разносторонне изученный пласт материала, уникальность которого затрагивает интересы как исполнителей, так и учёных, музыковедов, исследователей.

Возрождение *seria*, через исторически-ориентированное движение, повлекло необходимость поиска исполнителей, способных охватить специфику барочной оперы,

характерной чертой которой является колоратура, орнаментирование материала, доминирование высокого мужского голоса. В связи с этим, явление на театральной сцене контртеноров, как колоратурного мужского голоса, вполне закономерно. Особое тембровое звучание, подвижность и голосовая пластичность, работа в широком отрезке диапазона – перечисленные характеристики позволяют контртеноровым исполнителям качественно интерпретировать партии певцов-кастратов, которые в свою очередь являлись феноменальным открытием вокального искусства, эндокринологии и медицинской хирургии XVII–XVIII веков. Таким образом, обращение современных артистов к наследию «Нового времени» и контекстное возникновение феномена контртенора на музыкальном пространстве XX–XXI вв. актуально для рассмотрения.

Помимо исполнительской практики, в процессе режиссуры барочных спектаклей следует отметить следующие вопросы: возможно ли сохранение аутентизма в сфере современной режиссуры и какие приёмы позволят синтезировать традиции «старинной музыки», избегая заблуждений касательно мужских исполнителей (дуалистичность мужской роли в барочной практике).

К вопросу интерпретации барочной оперы и специфике её специализированных исполнителей обращались Круглова Е. В., Юнеева Е. А., Морозов В. П., Коленко С. Г. и др., однако анализ оценки восприятия исконного исторически-ориентированного стиля в проекции контртенорового исполнительства был освещён не в полной мере, хотя представляет особый интерес как в исполнительской, так и в научной сфере. Рассмотрение интерпретационного воплощения специфики женской роли барочного театра в мужском исполнении, раскроет исконную наполняемость образной сферы контртенорового искусства, акцентирует внимание на цензуре личности певцов и расставит рамки субординации между режиссёрской задумкой и мужчиной-вокалистом, что обуславливает новизну представленной работы.

К одной из неординарных постановок последних лет следует отнести реконструированную оперу итальянского композитора Леонардо да Винчи «Артаксеркс».

Выдающийся представитель неаполитанской школы Л. Винчи создал более 40 опер, из которых «Артаксеркс» стал «лебединой песней» композитора. Особенностью произведения обозначена доминанта высокого мужского голоса – партии отданы певцам-кастратам и одному тенору. В 1588 г. папа Римский Сикст V формирует Указ касательно запрета и ограничения в отдельных сферах исполнительской деятельности женщин. Это стало импульсным началом распространения кастрации мальчиков и формирования плеяды великих певцов-кастратов. Начиная с середины XX в. по данное время, тембральные качества контртеноров являются самым приближённым вариантом исконного аудиального звучания вокального искусства кастратов, в связи с чем, «Артаксеркс» стал одной из полноценно реконструированных опер аутентичной направленности.

Спектакль поставлен в 2012 г. на сцене оперного театра Нанси, в постановке Сильвиу Пуркарете. Особым стратегическим ходом стало исключение женских голосов (меццо-сопрано) и введение исключительно высокого мужского голоса (тенор/контртенор), соответствуя, тем самым, исконной авторской задумке. Изначально, партии в спектакле отведены для певцов-кастратов и одному драматическому тенору. Но, несмотря на это, опере присуще отсутствие побочных, пассивной динамики развития линий, так как все герои связаны друг с другом и взаимозаменяемо находятся на сцене. Рассматривая образную сферу, следует выделить 2 женских персонажа (Семира и Мандана – партия для кастратов-сопрано) и 4 мужских (Артаксеркс, Арбак, Артабан и Мегабис). Восприятие мужской интерпретации женских партий может вызывать отторжение у неподготовленной аудитории, в связи с чем, освещение данного театрального приёма с разных ракурсов является необходимым этапом в расширении мировоззрения как зрителей, так и самих исполнителей.

Во избежание смешения понятий бытовой жизни и условности театрального воплощения, следует обратиться к историческому явлению «мужчина-актёр» в контексте развития театрального искусства разных стран. Воплощение мужчинами женских ролей имеет многовековую историю. Ментальность Древней Греции ограничивала свободу женского права, тем самым дискредитируя их в социальном статусе равноправия. Театральные партии были ориентированы на мужчин, в том числе и женские амплуа. Актёрская работа женщин считалась неуместной и порицаемой окружающими, однако, полное исключение женского образа из тканевой сюжетной структуры было бы абсурдно, вследствие чего его создавали актёры мужчины.

Театральная жизнь Англии XVII в., именуемая Елизаветинской эпохой или драмой, синтезирует мистерию, античную трагедию и моралите. Монументальной исторической фигурой театрального искусства является Уильям Шекспир. Шекспировский театр был основывался на интерпретации женских ролей мужчинами. Следует отметить, что английский театр эпохи Возрождения выделял особую касту актёров, состоящую исключительно из мальчиков и юношей. Начиная с XVI века, такие исполнители были одними из основных участников сценического действия и были вхожи в королевский двор (певчие Собора Св. Павла и актёры «Блэкфрайерс»). Известными мальчиками-актёрами, играющими женские роли, были Ричард Робинсон, Эдвард Кинастон и др. Юмористические и кокетливые женские образы в пьесах «Дьявол остался в дураках» (1616) Б. Джонсона, «Всё хорошо, что хорошо кончается» (1623) У. Шекспира, «Трагедия девушки» Э. Бомонда и Д. Флетчера и другие, виртуозно интерпретировались юношами и находили живой отклик интереса у зрительской аудитории. С момента Английской Реставрации, женщины постепенно стали участвовать в постановках.

Географический охват процессов постепенной реконструкции сценического жанра, образного воплощения в тенденции доминирования мужской единицы, довольно широк. Так, в Японии с XVI века существует уникальный театр Кабуки. Изначально Кабуки состоял из женских трупп, называемых *онна-кабуки*. Однако, вследствие его преобразования в куртизанские выступления, *онна-кабуки* были табуированы и их место заняли мужчины актёры – *яро-кабуки*. Постепенно выработались жанровые каноны, подразумевающие возрастную градацию и её соотношение с распределением ролей, традиционные костюмы, парики, головные уборы, а также жёсткий контроль этико-моральных норм. Женские образы в интерпретации мужчины-актёра именовались *оннагата* и составляли отдельную касту актёрской труппы.

Исходя из вышесказанного следует, что гендерный статус в мире искусства имеет обобщённое понятие на протяжении всего своего существования, так как основная цель профессионала-артиста – полноценное воплощение задумки автора текста и сохранение культурных традиций. Реформаторский формат изменения сценической гендерной доминанты и ассимиляция женских партий в музыкальном искусстве Италии, названный «расцветом кастратов», создал новую ячейку в сфере мужской театральной интерпретации. В оперном жанре, век певцов-кастратов охватил период с XVII–XVIII вв. и стал эволюционным импульсом вокального искусства. Находясь вне гендерной идентификации, совмещая в себе три исконных начала – ребёнок, мужчина и женщина – певцы-кастраты стали уникальными амбивалентными представителями дуалистичной специфики мужчин-актёров.

Стоит отметить особый статус вокальной сферы певцов-кастратов проведя параллель с тождественными векторами мужской актёрской специфики. Совпадение эволюционных процессов разных стран в спектре рассматриваемого вопроса состоит в следующих стадиях, обозначенных автором представленной работы: стадия цензуры – стадия зарождения классической формы – стадия культурного наследия.

Стадия цензуры. В Римском античном театре, статусное положение актёров было на низком уровне. Учитывая основной состав труппы, в который входили рабы и заключенные, представители профессии не имели прав и свобод. Жесткая цензура была направлена на сюжет постановок, в основе которых закладывались зрелища и эффекты.

В Античном Греческом театре наблюдалось кардинальное противопоставление. Актёры занимали особое положение, были почитаемы и являлись общественными деятелями, имели льготы и поощрения. Великие произведения Эсхила, Еврипида, Аристотеля и других философов были интерпретированы на сцене древней Греции. В документах засвидетельствован интерес правителей к искусству театралов – Филипп II Македонский, Александр Великий и т.д. Особо выделялись женские амплуа, исполняемые мужчинами: актёры Феодор, Архелай, Пол в образах Электры, мифологической царицы Мерыпы, Андромеды, проявляли высокопрофессиональное мастерство, получившее одобрение правителей и аудитории. Однако, в своём труде «Республика», великий философ Платон указывал на необходимость введения цензуры за сценическими сюжетами, с целью контроля подрыва авторитета власти.

В Японии артисты-оннагата, во избежание конфликтов, связанных со своим сценическим перевоплощением, выбривали себе лоб – стрижка тёммагэ. Это связано с наложением запрета в период с 1642–1653 год на искусство мужской интерпретации женских ролей в связи с повышением процента мужской проституции и снижением морального облика театра. Восстановление в 1853 г. искусства оннагата сопровождалось жесткой цензурой и сводом правил, в последствии которых сформировался истинно классический и высокопрофессиональный жанр Кабуки.

В Англии XVII в., актёрские труппы находились в зависимом положении от благодетеля, финансирующего тот или иной проект, а также от политического движения внутри страны. Английская буржуазная революция, под протекторатом Оливера Кромвеля, являлась сложным периодом для сферы искусства. Ограничив свободу слова и, введя ряд ограничений и запретов, режим правления Кромвеля представлял собой некую диктатуру, затрагивающую все сферы жизни Англии. В период с 1642 по 1660 гг., театры прекратили своё функционирование, так как являлись конфликтно-провоцирующим звеном как в политической, так и в этическом смысле, с позиции власти. После смены режимы Оливера Кромвеля и восстановления династии Стюартов, специфика театров и их идейный вектор видоизменился. В 1737 г. правительство издало указ о цензуре театров, а также закрытии многих небольших заведений, вследствие чего, функционировали лишь театры с лицензией, что послужило трансформацией театрального жанра из массовой в элитарную культуру.

Анализируя представленные примеры можно сделать вывод, что цензура в отношении актёров проявлялась в разных формах: гонения, ограничения, внедрение порицающего статуса. Итальянская культура эпохи Барокко предприняла «хирургическую цензуру», воплотив её в кастратах-исполнителях. Прибегая к операционному вмешательству, тем самым создавая амбивалентно-гендерный тип исполнителя, кастраты становились особой плеядой, в которой преобладал вектор искусственности, эксперимента. Таким образом, ограничивая женское участие, в тоже время умаляя роль мужских исполнителей, певцы-кастраты стали неким компромиссом в интерпретационном плане и в статусном утверждении актёра-вокалиста.

Стадия зарождения классической формы. Каждый запрет, рассмотренный выше, стал импульсным началом трансформации жанровых форм произведений и самой театральной специфики. Дуалистичность воплощения игры мужчин приобрела некую константу, в которой сочетались мораль, традиции и сценическое мастерство раскрепощения.

Стадия культурного наследия. На данный момент, репертуар театров всё чаще обращается к аутентичному движению, с целью сохранения культурного наследия и предотвращения потери морального облика театра.

Театр Кабуки-оннагата является одним из сокровенных для Японии образцов исторически-культурного фонда страны. Такие исполнители как Бандо Тамасабуру, Кадзуо Хасэгава считаются достоянием Японии. Существует ряд школ, в которых обучаются юноши для познания искусства мужской интерпретации женских ролей. Многие старинные обряды и традиции сохранены лишь благодаря оннагата.

Особо ярко значение дуалистичной сферы мужчин-исполнителей отразилось в оперном жанре. Наследие Барокко, являясь классическим и одним из сложнейших в репертуаре певцов, требует особого исполнения и исполнителя. Учитывая ментальную направленность XVII в. и специфику оперного искусства, женские партии, такие как образ принцессы Манданы и Семиры из оперы «Артаксеркс», Марсии и Эмилии «Катон в Утике» и т.д., вполне закономерно ориентированы на мужчин. Однако, проецируя реконструкцию оперы в XXI век, возникает ряд сложностей в подборе исполнителей.

Длительный период времени, до середины XX в., интерпретация партий сопранистов осуществлялась женскими голосами меццо-сопрано или контральто. Это было логичным решением по причине удобства тесситуры, тембральной насыщенности голоса. Театральные пары Цезарь и Клеопатра (Г.Ф. Гендель), Керубино и Барбарина (В.А. Моцарт), Изолье и графиня Формутье (Дж. Россини), Ромео и Джульетта («Капулети и Монтекки» В. Беллини), Лель и Снегурочка (Н.А. Римский-Корсаков) в женской интерпретации не вызывают отчуждения, а концентрируют внимание аудитории на образе персонажа и вокальных данных исполнительниц. С возрождением контртенорового феномена в середине XX века, мужские и женские (в старинной музыке) амплуа меццо-сопрано постепенно стали входить в репертуар контртеноров. Уникальность барочной оперы заключена в её имманентной скандальности и в то же время высокоморальных устоях. Столь контрастное сочетание как во внешнем критерии (мужчина в женском образе), так и в аудиальном (особое качество звучания контртенорового тембра) создают новый, исключительный образец вокально-театрального жанра.

Контртеноровая градация подразделяется по аналогии с женскими голосами – сопрано и альт/меццо. К основным критериям подразделения относят плотность голоса, насыщение его высокими частотами – обертонами (превалирование головного регистра), тембральные качества. В соответствии с этим выстраивается подбор актёрского каста: для примера приведём ранее рассматриваемую оперу «Артаксеркс» Л. Винчи – роль Арбака отдана аргентинскому контртенору Франко Фаджоли, Артаксеркс – французский исполнитель Филипп Жарусски, Мандана – Макс Ценчич (Хорватия), Семира – Валер Сабадус (Германия-Румыния), Мегабис – Юрий Миненко (Украина) и Артабан – Хуан Санчо (Испания). Таким образом, в одной постановке совмещены представители одной плеяды, однако разных вокальных школ. Это позволило наглядно продемонстрировать разнотембровую палитру профессионального контртенорового звучания, что способствует выстраиванию гармоничного ансамбля на протяжении всего оперного действия.

Особый приём, использованный в данной постановке – это контраст костюмов. У Манданы (М. Ценчич) и Семиры (В. Сабадус) отобраны пышные, кринолиновые платья. У Артаксеркса и Арбака (Ф. Жарусски и Ф. Фаджоли) – разностилевые элементы одежды, включающие элементы готики и рококо. Гипертрофированные части платьев подчёркивают нарочитую театральность и условность образов, лишая тем самым певцов женской элегантности и лишь акцентно обозначая женский образ. Белый грим создаёт имитацию маски, тем самым скрывая истинное лицо исполнителя. Такая трактовка материала приближена к принципу античной трагедии, где мужчины, скрывая свои лица масками (гримом), изображали женские любящие и ненавидящие образы. Такой же приём наблюдаем в театре Кабуки, в *comedia dell'arte* и барочном театре. Тенденция «масок» отчётливо провела параллель с эпохой певцов-кастратов. Исполнители не воспринимаются по половому признаку, а создают восприятие абстрагированного персонажа, что лишает

постановку «Артаксеркса» налёта пошлости и неприятия. Вокалисты создают единую картину действия, поражая публику своей разнообразной и глубокой тембровой палитрой, и профессионализмом исполнения. Элементы декора сцены – колонны, картины Леонардо да Винчи, бутафория, воплощающие характерные черты эпохи, сочетаются с гримировальными зеркалами и софитами XXI в., что помогает решить проблему дуалистичности мужской роли в барочной практике: выделяя искусственность образного создания действия, певцы акцентируют внимание на особой аудиальной природе контртенорового тембра и своей профессиональной школе.

Таким образом, воплощение особой специфики дуалистичных ролей требует выстраивания следующей схемы, благодаря которой, театр, как отдельная ячейка культуры, избежит морально-этического и эстетического разложения и деградации:

- 1) доскональное изучение культуры и исторических процессов развития эпохи, во время которой написано произведение;
- 2) анализ теологических и политических вопросов, способствующих осознанию причины введения того или иного принципа создания произведения;
- 3) соблюдение условности в ходе театрального действия;
- 4) разграничение «Я сценического» и «Я духовного» актёров, тем самым сохраняя баланс между театральностью и цензурой;
- 5) сохранение акцентного вектора на искусство актёра (голосовые данные, пантомима и т.д., в зависимости от специфики воплощаемого жанра) избегая бесцензурных режиссёрских проектов.

Основной ошибкой в оценке барочной оперы стоит обозначить перенос стереотипного взгляда бытовой жизни на театральную сцену. Ведущая линия оперы веризма, доминирующая в репертуаре спектаклей, исключает подмену понятий мужчина-женщина, допуская лишь некий комедийный, сатирический подтекст. Однако, опера XVII в. выступает отдельным видом вокально-театрального искусства, преимуществом которого является переоценка восприятия. Образная сфера выстраивалась по принципу контраста: с одной стороны, главными героями выдвигались сильные, волевые личности, с другой – нежные, женские образы. Обе группы исполнялись певцами-кастратами, тем самым уравновешивая сферу оценки, так как певцы достоверно играли как героический тип персонажей (Цезарь, Ричард I, Ролланд, Юпитер, Геркулес), так и лирический (в том числе и женский – Марция, Аталанта, Берениче, Клеопатра и др.). Это исключает присутствие мизандрии и ограничивает эффект гиноцентризма мужской интерпретации в женских ролях Барокко.

Практика гендерной ролевой игры присуща театру и в женском исполнении. Роль принца Датского Гамлета играли Сара Бернар (1899), Сюзанна Депре (1913). В 2017 году на Зальбургском фестивале была показана опера Г. Ф. Генделя «Ариодант», в которой главную роль принца Ариоданта исполнила ведущее колоратурное меццо мирового уровня Чечилия Бартоли, совместив в своём образе женское начало (платье) и мужское (борода, костюмы, пластика). Элина Гаранча, Джойс Дидonato неоднократно исполняли каватину Ромео «La tremenda ultrice spada» В. Беллини, соответствуя образу либретто (брючный костюм, пластика). Их выступления считаются эталонным образцом вокального искусства. Это доказывает очевидную условность образной сферы театрального жанра разной направленности (драма, опера и т.д.).

Контртеноровая практика способствует достоверной реконструкции репертуара «старинной музыки», расширению режиссёрских возможностей, развитию искусства оперного пения в тенденции аутентизма и пересмотру стандартной классификации певческих голосов. Многовековая практика гендерной ролевой игры на театральной сцене снимает «штамп опошленности» и диссонанса в воспроизведении барочного театра певцов-кастратов. Однако, важно заметить, что несмотря на особое аудиальное звучание голосов контртеноров, их репертуар выстраивается многопланово, на разнообразном материале и не

заиклен на женском амплуа. В данном примере, возможно противоположное рассмотрение вопроса, касательно образно-комбинированных (подходящих как мужчинам, так и женщинам) партий.

Знаменитые роли Керубино («Свадьба Фигаро»), Ратмира («Руслан и Людмила»), Леля («Снегурочка»), Оскара («Бал-маскарад») и так далее, традиционно исполняются певицами и входят в репертуарный список ведущих вокалисток XX-XXI вв. Мирелла Френи, Джульетта Симионато, Джоан Сазерленд, Елена Образцова, Ирина Архипова, Тамара Синявская, Ольга Бородина и другие выдающиеся исполнительницы, с успехом воплощали и воплощают образы юношей, передавая лёгкость, энергию, молодость и красоту. С возрождением контртенорового феномена и введение его представителей в оперные спектакли, развитие сюжетных линий стало более полноценно в режиссёрском плане и более реалистично в демонстративном. Так, в 2017 году в парижской Opera Bastille была поставлена опера Н. Римского-Корсакова «Снегурочка», в которой роль божества Леля исполнил украинский контртенор Юрий Миненко. Сюжетная линия Снегурочка-Лель видоизменилась как в драматическом плане, так и в психологическом. В женском исполнении сохранена та самая условность, которая вводится в интерпретации мужчинами женских амплуа. Восприятие актёров остаётся на условном уровне, уровне игры, тем самым снижая процесс реалистичности событий. При взаимодействии исконных исполнителей (в данном случае сопрано и контртенор), психология артиста позволяет ему воспринимать происходящее более реалистично, тем самым усиливая драматургическую коллизию – отстранение Леля от Снегурочки и его выбор Купавы.

В барочном репертуаре, существует множество аллегорических фигур-образов, интерпретация которых допускает разноплановый подход. В 2016 г. на Прованском оперном фестивале была представлена оратория Г. Ф. Генделя «Триумф Времени и Правды». Все персонажи (Время, Красота, Удовольствие и Разочарование) являются аллегорическими, без ориентировки на пол исполнителя. Партию Удовольствия исполнил Франко Фаджоли, партию Красоты – Сабин Девьель.

Роль Удовольствия исполняли такие певицы как Чечилия Бартоли, Юлия Лежнева, Симона Кермес, Кейт Линдси и другие, чья интерпретация закладывала женские особенности драматургии, в связи с чем, сюжетная линия Красота-Удовольствие теряло одну из характеристик взаимоотношений. Контртеноровая интерпретация расширила образное взаимодействие: введение любовно-зависимой окраски оправдало кульминационную арию Удовольствия «Come tembo che fugge dal vento» (Как тучу уносит ветер, так от тебя скрываюсь, негодуя), осуждающую Красоту, избравшую сторону Времени. Экспрессия и феноменальная техника Ф. Фаджоли качественно передали арию-гнева, а образ Удовольствия со стороны мужской подачи обогатился эмоциональным спектром: чувством собственности, ревностью, обидой, негодованием и разочарованием. Это позволило создать две пары – Красота (женский образ) – Удовольствие (мужской образ) и Время (мужской образ) – Разочарование (женский образ). Комбинация 2+2 и введение гендерных разграничений дало возможность переосмысления режиссёрской постановки, минимизацию образной условности и наделение аллегорических персонажей чувствами и эмоциями. Таким образом, Удовольствие, испытавшее Разочарование в любви, и Красота постигшая Время объединяются в высокой моралистической идее – всё в мире скоротечно, лишь Время постоянно.

Подводя итог, следует сказать, что проблема восприятия дуалистичности мужской роли в контексте контртенорового исполнения актуальна и требует освещения для устранения неоправданных негативных штампов, неблагоприятно влияющих на профессиональное искусство представителей мужского колоратурного голоса. Уникальность феномена контртенора заключается не только в его аудиальном восприятии и технических возможностях, но и в особой адаптационной природе голосовых возможностей человека. Это

способствует расширению репертуарного плана и развитию аутентичного направления исполнительства.

Многовековой опыт гендерных ролей, в контексте театрального жанра, обосновывает профессиональный и научный подход в воплощении контртенорами искусства певцов-кастратов. Реконструкция исторически-ориентированных проектов в исконном виде, включая женское амплуа в мужской интерпретации, является этапом сохранения и популяризации культуры Италии века *settecento*, восстановления важного репертуарного элемента в золотом фонде музыкального искусства, продлением особой, уникальной ветви мужского актёрского мастерства, охватывая разные национальные традиции.

Индия, Китай, Япония, Италия и многие другие страны, на определённом этапе развития культурного наследия, включали мужской театр в сферу искусства. Несмотря на широкую разницу в географическом расположении и кардинальное отличие в ментальности стран, первопричиной создания такого жанра было табуирование или ограничение прав женщин, в связи с чем, формировался определённый актёрский пласт мужского театра. На современной сцене продление столь древней традиции воплощается не только в театральной специфике, но и в киноиндустрии.

Феномен контртенора – это важный эволюционный скачок в музыкальном мире. Явление мужского колоратурного голоса, имманентно объединяет в себе черты многовекового наследия мужского актёрского мастерства. Исходя из этого, зрительская аудитория должна быть подготовленной и осведомлённой о стилистике и традициях просматриваемого действия, избегать ошибочных и лишённых фактов суждений, касательно профессионального контртенорового исполнительства.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд-е / Б.Г. Ананьев. – СПб., 2001. – 288 с.
2. Васильева Ж. В. Образы Барокко в диалоге культурных эпох : дис. ...канд. культурол. наук : 24.00.01 / Васильева Жанна Викторовна ; Моск. пед. гос. университет. – М., 2001. – 231 с.
2. Гудимова С.А. История и поэтика театра Кабуки / С.А. Гудимова. – М. : 2008. – С. 82–91.
3. Гундзи М. Японский театр Кабуки / М. Гундзи. – М., 1969. – 230 с.
4. Лю Цзинь «Мужской дань» в пекинской опере / Лю Цзинь // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб. : 2009. – С. 183 – 189.
5. Рудая А.С. Феномен контртенора в современной интерпретации барочных опер / А.С. Рудая // Музыкальное искусство : журнал. – Донецк, 2019. – С. 109–123.

УДК 378.016

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ПРЕЗЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализ научных поисков и изучение практического опыта учреждений высшего педагогического образования по организации профессиональной подготовки будущих учителей музыки позволили выявить ряд противоречий, преодоление которых требует научно обосновать педагогические условия формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности.

Отметим, что в словарно-справочных, научных источниках понятие «условие» рассматривают как:

- необходимое обстоятельство, которое позволяет осуществление, создание или содействие чему-либо [10, с. 632];
- правила, установленные в какой-либо сфере жизни, деятельности;
- обстоятельства, от которых зависит что-либо [12, с. 685];
- совокупность явлений внешней или внутренней среды, что, вероятно, влияет на развитие конкретного психического явления, опосредуемого активностью личности, группой людей [7, с. 206];
- обстоятельства, обуславливающие появление или развитие любого процесса [11, с. 236].

Исследователи А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.И. Пидкасистый и др. под педагогическими условиями понимают факторы, влияющие на процесс достижения цели. При этом ученые разделяют их на внешние: положительные отношения преподавателя и студента, объективность оценки учебного процесса, место обучения, помещения, климат; и внутренние (индивидуальные): индивидуальные свойства студентов (состояние здоровья, свойства характера, опыт, умение, навыки, мотивация и т.д.).

В научном исследовании Н.А. Ерошиной условия определены как совокупность социально педагогических и дидактических обстоятельств, наличие которых влияет на учебный процесс, позволяющий осуществлять управление им, вести этот процесс рационально, в соответствии с предметным содержанием с применением эффективных форм, методов, приемов обучения [6].

Педагогические условия Г.Н. Падалка определяет, как целенаправленно созданные или используемые обстоятельства обучения, обеспечивающие возможность достижения результативности [13, с. 160].

Формирование творческой личности учащегося в учебно-воспитательном процессе следует рассматривать как процесс фасилитации, то есть как создание условий для облегчения, содействия, стимулирования, активизации развития творческих возможностей учащихся.

В нашем исследовании мы характеризуем педагогические условия как существенные внутренние и внешние воздействия, факторы, обстоятельства, «требования», целенаправленный отбор и применение совокупности мер, взаимосвязанных предпосылок, от

наличия которых, их реализации в значительной степени зависит эффективность формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности.

Термин «presentation» в переводе на русский язык означает «представление». Презентация рассматривается как отдельная специальная часть процесса коммуникации, т.е. межличностная передача информации, основанная на обратной связи, с целью достижения необходимого результата.

Наиболее распространенными видами презентаций являются:

- презентация проекта (например, дипломного проекта, проекта на конкурс и др.);
- презентация текущих и конечных результатов стажировки (обучения);
- презентация самого себя.

Отличительной особенностью презентации является ее интерактивность: сообщение делается в режиме диалога с участниками [15].

Эффективность применения теоретико-методической системы формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности предполагает соблюдение определенных педагогических условий. Среди них:

- стимулирование мотивации и активизация учебно-познавательной деятельности студентов;
- внедрение интерактивного обучения в музыкально-педагогической деятельности через создание практически-методической среды в университете;
- оптимальное сочетание теоретического и практического компонентов профессиональной подготовки будущего учителя музыки с проекцией на будущую презентационную деятельность;
- обеспечение эмоционального контакта между преподавателем и студентами, создание доверительной атмосферы на занятиях и выступлениях с презентациями;
- оптимальное сочетание репродуктивной и творческой деятельности;
- интеграция индивидуальных и коллективных форм деятельности студентов.

Одну из ключевых позиций педагогических условий занимает стимулирование мотивации и активизация учебно-познавательной деятельности студентов.

По мнению психологов (А.Н. Леонтьев, М.Я. Басов и др.), необходимо иметь какую-то потребность, проявляющуюся в мотивах, побуждающих человека к определенной деятельности.

В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов рассматривают мотивы как совокупность внешних или внутренних условий, которые вызывают активность субъекта и определяют его направленность [16].

У человека источником развития мотивов есть процесс производства материальных и духовных ценностей. Потенциальными мотивами выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы, которые могут обрести побудительную силу и стать реально действующими мотивами. Творческое переживание искусства способно обеспечить субъективность эстетических мотивов, целей и потребность в дальнейшем развитии творчества личности.

«Именно в этом состоит способность искусства производить потребность, оно является катализатором творческих способностей личности, создавая ни с чем несравнимый импульс к творческой деятельности. Это происходит потому, что на самом деле искусство есть отражение жизни с позиции эстетического идеала, поэтому всегда стремление к этому идеалу – его утверждение», – отмечает С.В. Диденко [5, с. 42].

Мотивация обучения студентов, прежде всего, определяется причинами выбора будущей профессии. Сегодня имеет место преобладание опосредованных факторов профессионального выбора студентов, а впоследствии доминирование внешней, несущественной мотивации профессионального обучения. Существует связь между

факторами выбора профессии, мотивацией профессионального обучения студентов и оценкой их уровня готовности к профессиональной деятельности.

Исследования Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна подтверждают наличие непосредственной связи между характером мотивации и результатами учебно-познавательной деятельности.

Несмотря на многочисленные исследования, требуют уточнения основные факторы, влияющие на формирование положительной мотивации обучения студентов, в частности будущих учителей музыки.

Стимулирование мотивации должно стать одной из целей образовательного процесса в каждой ступени системы образования. С целью формирования положительной мотивации учебно-познавательной деятельности студентов необходимо организовывать обучение таким образом, чтобы находили воплощение разноплановые мотивы:

– познавательные (процесс получения новых знаний должен заинтересовать студента, поэтому следует использовать активные методы обучения, личностно ориентированные технологии, приводить факты из жизни школы, стремиться удивить студентов интересными педагогическими исследованиями, оригинальным и эмоциональным объяснением);

– профессиональные (на лекциях, семинарских, практических и индивидуальных занятиях необходимо доказывать важность профессиональной компетентности в будущей презентационной деятельности учителя музыки, систематически решать педагогические задачи профессионального уровня, исследовать педагогические явления, связанные с будущей профессиональной деятельностью);

– социальные (следует создать благоприятный микроклимат в отношениях между участниками учебного процесса, поддерживать стремление к самореализации и самоутверждению, побуждать к осознанию личной ответственности перед товарищами и родителями; отметить престижность профессии учителя музыки, общественной ответственности за результаты своей деятельности, в частности, презентационной);

– коммуникативные (необходимо организовывать общение на занятиях в формате «преподаватель – студенты» (лекции), «студент – студенты» (выступления студентов с презентацией перед аудиторией на семинарских (практических) занятиях, научных конференциях, олимпиадах, мастер-классах и т.п.), «студент – студент» (деловое и товарищеское общение во время выполнения или защиты практических работ группой студентов), «студент – преподаватель» (личное общение во время консультаций, индивидуальных занятий и т.п.).

Одним из важных составляющих цели формирования готовности к презентационной деятельности будущих учителей музыки является развитие его личностных качеств, и, прежде всего, такого свойства, как познавательная самостоятельность. Известно, что в основе формирования познавательной самостоятельности личности лежит ее активность. В то же время, активность, являющаяся условием познания, сама формируется в процессе познавательной деятельности, постепенно превращаясь в устойчивое стремление к познанию, то есть становится чертой личности, которая имеет влияние на качество учебно-познавательной деятельности. Чтобы побуждать студента к активности в процессе учебно-познавательной деятельности, необходимо инновационно организовать ситуации интеллектуальной активности творческой направленности, в которых на передний план выступает активизация знаний и способов деятельности.

Следовательно, эффективность формирования готовности к презентационной деятельности будущих учителей музыки зависит от стимулирования мотивации и активизации их учебно-познавательной деятельности преподавателями.

Рассмотрим педагогическое условие внедрение интерактивного обучения в музыкально-педагогической деятельности через создание практически-методической среды в

университете, активизирующее диалоговое взаимодействие участников методической деятельности на основе субъект-субъектных отношений.

Среди образовательных тенденций, влияющих на личность учителя музыки, отметим тенденцию к интерактивному диалогу, проникнутому глубокими индивидуальными переживаниями и чувствами. Важно субъект-субъектное диалоговое взаимодействие преподавателя и студентов, студентов. Его специфика заключается в их взаимосвязи с эмоциями, чувствами, переживаниями участников, влияющих на ход и результаты этого взаимодействия.

М.Я. Басов обращает внимание на значимость эмоциональной установки. Он доказал, что эмоциональная установка присутствует человеку и является показателем того, что психологически он реагирует на среду как единое целое. По мнению психолога, эмоциональная установка является предпосылкой творческой активности личности [3].

Многолетний опыт научно педагогической деятельности, опытно-экспериментальная работа убеждает значимость формирования творческого учителя музыки. Это предполагает наличие таких качеств как творческая самостоятельность и интеллектуальная активность, не только обладание определенной системой знаний, умений и навыков, но и способность самостоятельно мыслить, находить нестандартные решения творческих задач, умение предусматривать конечные результаты собственной деятельности.

Поскольку любой человек уникален, каждый эффективный шаг в работе со школьниками связан с открытием нового в музыке, методике, школе и самом себе. Это не обязательно глобальное открытие для всего человечества, то есть действительно что-то новое. Без таких открытий нет развития личностного и профессионального. В психологии установлено, что творчество невозможно без напряженного, долговременного, часами рутинного труда, без предварительного изучения предмета и его субъективного осознания.

На занятиях необходимо акцентировать внимание на интерактивном обучении музыки («interactive learning», то есть обучение (стихийное или специально организованное, «обучение в сотрудничестве», которое формирует самодисциплину, волю, самостоятельность и мотивацию учения. Результатом такого обучения музыки является создание студентом инновационного продукта (презентации, музыкального проекта, выставки, инсценизации песни), а также изменение внутренних личностных качеств и характеристик учителя музыки: повышение уровня активности, самостоятельности, рефлексии и личностная профессиональная позиция.

В целях эффективного формирования готовности будущего учителя музыки к презентационной деятельности целесообразно использовать ролевые игры. Специалисты называют ролевые игры формой «свободного самопроявления человека, разворачивающегося посредством соревнования, или посредством выполнения каких-то ситуаций, смыслов, состояний». Удачно проведенная игра снимает психологическое напряжение, способствует развитию таких коммуникативных умений, как умение ориентироваться в условиях общения, выбирая соответствующую коммуникативную стратегию и тактику.

В процессе подготовки будущих учителей музыки важно задействовать как традиционные (лекции, семинары, лабораторные, факультативы, спецкурсы и др.), так и инновационные виды и формы учебно-познавательной деятельности: творческие лаборатории, методические мастерские, мастер-классы, проблемные семинары и др., во время которых студенты приобретают профессиональные знания, углубляют представления о современных образовательных методах и технологиях, приобретают определенный опыт их реализации в образовательном процессе.

Следующее условие – оптимальное сочетание теоретического и практического компонентов профессиональной подготовки будущего учителя музыки с проекцией на будущую презентационную деятельность.

Обучение как усвоение готовых знаний утратило актуальность в современном мире. Высшая школа призвана не давать готовые знания, а организовывать обучение, способное подготовить студентов к превращению знаний в инструмент творческого освоения профессиональной деятельности. Как отмечает Г.А. Атанов, цель обучения – научить человека действовать, а знание – это средство обучения действия [2].

При этом необходимо учитывать следующую характеристику методики музыкального образования:

– методика как форма конкретизации методологии является творчеством учителя по организации эмоционально-интеллектуальной деятельности учащихся с целью присвоения морально-нравственного содержания музыкального искусства и раскрытия механизма превращения явлений и фактов объективного мира в музыкальные образы в единстве содержания, формы и средств выражения» (В.А. Школяр [9, с. 71]);

– «...методика реализует учебную, воспитательную и развивающую функции музыкального образования и занимает промежуточное положение между наукой и искусством» (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева [1, с. 5]);

– методика является процессом и результатом регулярной и последовательной интерпретации основных теоретико-методологических положений в конкретных педагогических ситуациях: в целях организации эмоционально интеллектуальной деятельности учащихся; присвоение нравственно нравственному содержанию музыкального искусства; раскрытие механизма превращения явлений и фактов объективного мира в музыкальные образы (Е.С. Полякова [14]).

В ходе опытной работы нами были выявлены свойства, присущие творческой самостоятельности, связанной с исполнительской деятельностью: умение ставить перед собой определенное художественное и педагогическое задание, а также находить пути его реализации; умение осуществить педагогический анализ собственного исполнения и дать ему оценку; умение показать приемы, помогающие устранить недостатки исполнения; постоянная потребность обогащать собственный музыкальный опыт; расширение имеющихся знаний, накопление разнообразного музыкального репертуара; стремление к творческому поиску решения художественных задач.

Для обеспечения качества и успешности будущей музыкально-педагогической деятельности студенту необходимо обладать теоретическими знаниями по музыкальным дисциплинам, методики преподавания музыки на современном этапе, педагогики, возрастной и педагогической психологии, которые будут способствовать формированию индивидуального стиля педагогической деятельности.

В программах уроков музыки для общеобразовательных школ, в частности, отмечается, что учитель должен помочь учащимся открыть в музыке животворный источник человеческих чувств и переживаний, поэтому целью педагогической практики является формирование у будущих учителей музыки профессиональных умений и навыков использовать на уроках и внеклассных мероприятиях вокально хоровое исполнение, импровизацию, пластическое интонирование, инструментальное музицирование и т.д., культуры слушания. Поэтому важна педагогическая практика, проводимая в соответствии с «Положением об организации учебного процесса в учреждениях высшего образования» и «Положением о проведении практики студентов заведений высшего образования».

Следующим педагогическим условием эффективного формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности является обеспечение эмоционального контакта между преподавателем и студентами, создание доверительной атмосферы на занятиях и выступлениях с презентациями на научных конференциях, олимпиадах, мастер-классах и т.п. Построение эмоционально-доверительных отношений между педагогом и студентами, создание эмоционально-благоприятной атмосферы на

занятиях и выступлениях выступает чрезвычайно важным фактором в достижении поставленных целей и задач.

Наличие доверия к педагогу, у студентов друг к другу, у докладчика к аудитории формирует чувство безопасности и психологического комфорта, что служит основой для успешного осуществления презентационной деятельности.

Одним из методических приемов достижения данного педагогического условия является владение педагогом мастерством тембрального окраса своего голоса. Данное умение, будучи чрезвычайно эффективным средством налаживания доверительной атмосферы педагогического взаимодействия, позволяет создать условия для эмоционально-психологического раскрепощения и установления своеобразного эмоционального «мостика» между преподавателем и студентами, между выступающим и слушательской аудиторией. Стоит избегать обращения на повышенных интонациях и в повелительном тоне. Интонация должна быть мягкой, благозвучной. Для этого педагог, будущий учитель музыки должен проанализировать свое внутреннее состояние, как можно скорее избавиться от любой агрессии или раздражения. Только педагог (выступающий), который находится в гармоническом состоянии, способен вызвать у студентов (слушателей) соответствующий резонанс, то есть иметь с педагогом одновременную связь как обмен информацией. Специалист в сфере вибрационной медицины Р. Гербер называет резонанс «ключом к управлению любой системой и ее пониманию, что открывает дверь в невидимый мир жизненных процессов» [4, с. 79]. Резонанс имеет место тогда, когда кое-что у нас согласовывается, находится в гармонии с влиянием извне и откликается на него.

Любой человек, с одной стороны, является системой, в которой возбуждается резонанс, а с другой стороны, – сам способен выступать в роли внешней силы, которая влечет за собой резонанс в окружающих. Любое влияние вызывает у нас отклик, но отзыв возможен тогда, когда эти вибрации имеются у нас. Любое влияние оказывает то, что скрыто у нас. Человек – это живой камертон, который может научиться настраивать себя на нужный тон. Сегодня квантовая физика обосновывает это на научном уровне.

Следующее условие – оптимальное сочетание репродуктивной и творческой деятельности. Субъектом учебно-воспитательного процесса чувствует себя тот, кого обучают и становится им тогда, когда его цели, мотивы и методы деятельности отвечают педагогическим требованиям. Поэтапное осознание студентом этих требований определяет уровни его становление. Учитывая, что будущих учителей музыки следует готовить к педагогической деятельности, которая носит творческий характер, растет значение таких видов познания, которые приближаются к творчеству. Нельзя подготовить студента к творческой деятельности, если в процессе его обучения будет преобладать репродуктивная деятельность, так же как нельзя обеспечить овладение репродуктивными знаниями только в процессе самостоятельной творческой работы.

Очевидно, что эффективное управление учебно-познавательной деятельностью требует более совершенного сочетания репродуктивных и творческих видов учебно-познавательной деятельности с предпочтением творческим, нестандартным подходам. Это, в свою очередь, требует разработки и внедрения новых технологий обучения.

Вопрос о том, какой вид деятельности должен быть доминирующим для студентов на каждом этапе обучения является дискуссионным. Действия первокурсников носят в основном репродуктивный характер и лишь со временем они все более активно проявляют себя как субъекты творческой деятельности. Постепенное становление студента в системе образования как субъекта учебного процесса, сопровождающегося ростом познавательных потребностей и мотивов, создает необходимую предпосылку для роста доли творческой научно-познавательной деятельности. Наблюдение за ходом учебного процесса у первокурсников позволило установить, что при постоянном выполнении только репродуктивных видов деятельности у студентов очень быстро наступает усталость,

снижение умственной работоспособности в результате быстрого развития в центральной нервной системе процессов торможения. Выполнение же на занятиях только творческих самостоятельных работ вызывает у большинства студентов непреодолимые препятствия и сложности, обусловленные неумением самостоятельно выполнять творческие задания, вызывает неуверенность в собственных силах. Такие студенты не справляются с текущей учебной работой, накапливают задолженности и становятся неуспевающими. Очевидно, что в каждом конкретном случае необходимо оптимальное сочетание репродуктивной и творческой деятельности. В частности, под оптимальным мы понимаем такое сочетание, которое наилучшим образом соответствует восходящему продвижению в учебно-познавательной деятельности. Конечно, для студентов и с низким уровнем сформированности учебно-познавательной деятельности на первых этапах преобладающим будет репродуктивный вид, который должен постоянно и неустанно замещаться творческим на старших курсах.

В процессе разработки задач творческого характера целесообразно руководствоваться таксономией мышления Б. Блума, в которой творческий уровень представлен такими категориями как анализ, синтез и оценка и предлагаются ключевые слова для формулировки соответствующих задач [17].

Таким образом, определенные педагогические условия (стимулирование мотивации и активизация учебно-познавательной деятельности студентов; внедрение интерактивного обучения в музыкально-педагогической деятельности через создание практически-методической среды в университете; оптимальное сочетание теоретического и практического компонентов профессиональной подготовки будущего учителя музыки с проекцией на будущую презентационную деятельность; обеспечение эмоционального контакта между преподавателем и студентами, создание доверительной атмосферы на занятиях и выступлениях с презентациями) способствуют формированию готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности.

Литература

1. Абдуллин Э.Б. Музыкально педагогические технологии учителя музыки : уч. пособие / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
2. Атанов, Г. А. С чего начать внедрение деятельностного подхода в обучении / Г.А. Атанов. – Education Technology & Society, 2004. – № 7(2). – С. 179–184.
3. Басов М.Я. Избранные психологические произведения / М.Я. Басов. – М., 1975. – 432 с.
4. Гербер Р. Вибрационная медицина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://royallib.com/read/gerber_richard/vibratsionnaya_meditina.html#0 (дата обращения: 20.04.2022).
5. Диденко С.В. Формирование активности младших школьников в условиях оценочно-эстетической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Диденко Светлана Васильевна ; Киевский гос. пед. институт им. А. М. Горького. – К., 1987. – 156 с.
6. Ерошина Н.А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ерошина Нинэль Александровна. – Липецк, 2001. – 232 с.
7. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н /Д : Феникс, 1999. – 505 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 352 с.
9. Музыкальное образование в школе : учеб. пособие / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др.; под ред. Л.В. Школяр. – М. : Академия, 2001. – 232 с.

10. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1280 с.
11. Новиков А.М. Методология : словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеолог. выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Рос. акад. наук., Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
13. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г.М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
14. Полякова Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно профессиональных качеств учителя музыки : монография / Е.С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 543 с.
15. Практические рекомендации по подготовке и проведению презентаций : учебное пособие / М.А. Ковалева, А.Л. Рутковский, И.И. Болотаева, В.М. Зароченцев. – М. : Мир науки, 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://izd-mn.com/PDF/51MNNPU19.pdf> (дата обращения 15.03.2022).
16. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика. – 448 с.
17. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / B.S. Bloom. – New York : Longman. 1956. – 16 p.

УДК 378.1

Стачинский Владимир Иванович
*профессор кафедры культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
кандидат искусствоведения, профессор
заслуженный деятель искусств Республики Карелия
г. Петрозаводск, Республика Карелия, РФ
vladstach@mail.ru*

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО КУРСА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ КОНЦЕРТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Степень интегрированности современного искусства концертного исполнительства в глобальное социокультурное пространство, значимость и сложность составляющих его компетенций не имеют исторических аналогов, что определяет необходимость системной работы с будущими концертными исполнителями для обретения ими профессионального мировоззрения. Однако этот компонент их профессиональной подготовки ни в плане теоретического обоснования, ни в плане практической реализации к настоящему моменту не получил достаточное освещение в научной литературе. Фактически можно выделить лишь одно масштабное исследование, представленное в диссертации С.Ю. Рыбина [7], в котором в силу его направленности не отражена в полной мере специфика работы над профессиональным мировоззрением именно у указанной категории учащихся музыкальных вузов.

Исходя из того, что профессиональное мировоззрение представляется как открытая (в рамках профессиональной сферы) динамическая система интеллектуальных, эстетических, этических установок, объективных и субъективных представлений о реализации профессиональной музыкальной исполнительской деятельности как части мир-системы, и

себе, как авторе данного рода деятельности, предположим, что проведение в жизнь представленных выше идей вполне может быть осуществлено в рамках традиционной методической модели, при которой специальный класс остается главным источником мастерства исполнительской интерпретации и, как следствие, источником профессионального мировоззрения. Основная методологическая идея организации формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя заключается в том, чтобы сопоставить в процессе индивидуальной работы исполнительскую интерпретацию и высшие мировоззренческие категории (в большинстве случаев на начальном этапе обучения представляющие для студентов весьма туманные абстракции) как полюсы одного и того же континуума. В общемировой практике профессиональной подготовки концертных исполнителей основная часть процесса формирования мастерства исполнительской интерпретации осуществляется в специальном классе. Дополняется она теми знаниями и умениями, который студент получает в рамках изучения музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин. Однако само понятие «профессиональное мировоззрение» шире, чем умение создавать грамотную, художественно значимую интерпретацию. Оно являет собой систему знаний и представлений, содержание которой определяется идейным и теоретико-методологическим базисом профессиональной подготовки, конкретными социокультурными условиями и индивидуальными характеристиками личности, а также конкретными ее действиями в рамках профессии.

Действительно, проведение простейших параллелей между эмоциональным отношением к исполнительскому процессу, как способу творческого самовыражения, и коммуникацией с аудиторией, как способу взаимодействия с социокультурной средой, выявляет контуры будущего каркаса, на который впоследствии будет «нанесена» оптимальная для студента (и не противоречащая государственному стандарту) совокупность знаний, умений и навыков, обретаемых им посредством обширного комплекса изучаемых в вузе дисциплин. Применение исключительно индивидуального формата, который реализуется в специальном классе, становится основой данного комплекса. Ведь групповой формат обучения не позволит в условиях учебного плана взять на себя решение всех указанных задач на соответствующем высоком стандартам современного образовательного процесса уровне. С другой стороны, как уже было отмечено, попытка использовать индивидуальные занятия в специальном классе в качестве пространства реализации мировоззренческих идей зачастую обречена на неудачу в силу отсутствия у педагогов конгруэнтных мировоззренческих парадигм.

Однако преодолеть эту трудность можно за счет создания экспериментального курса – факультатива, реализуемого с использованием в качестве основного индивидуального формата обучения. Факультативный способ организации занятий оптимален для апробации и реализации данной методики по нескольким причинам. Во-первых, включение в учебный план новой дисциплины, представляется возможным не ранее экспериментальной верификации ее эффективности и полезности. На этапе же апробации значительная структурная свобода в реализации учебного материала, характерная для факультативных занятий, позволяет устранить выявляемые в процессе практического применения изъяны методики. Во-вторых, свобода посещения факультативных занятий снижает риск возникновения деструктивных конфликтов между педагогом по специальности и ведущим факультатива, поскольку присутствие на нем – результат свободного выбора учащегося, сделанного на основе выявления соответствующей потребности. Кроме того, предлагается во избежание деструктивных форм конкуренции достаточно строго разграничить целеполагание в рамках занятий в специальном классе и в рамках факультативных занятий. Так, если цель дисциплины «Специальный инструмент» заключается в овладении мастерства исполнительства на нем, то цель факультатива представляется гораздо более общей. Она заключается в формировании у студента видения этой деятельности и себя как ее актора в

контексте целей и задач своей профессиональной деятельности, являющейся в свою очередь частью мир-системы и находящейся в сложном взаимодействии с другими ее компонентами. На деятельностном уровне достижение этой цели проявится в обретении учащимся навыков осознанного управления психоэмоциональным и материальным содержанием и интенцией своего профессионального занятия.

Важно, чтобы и ведущий курс не был педагогом в классическом смысле этого слова, транслирующем собственный исполнительский опыт. Для реализации такой методики мы предлагаем специалиста, который обозначается английским термином «*tutor*» (рус. «тьютор»). Согласно наиболее широкому толкованию понятия, тьютор – это педагог, проводящийся занятия индивидуально, частным образом [9]. Однако в свете всеобщей модернизации образовательных систем, интенсифицировавшейся со второй половины XX столетия, значение термина стало меняться. Так, например, Н.В. Чиркова полагает, что современное «тьюторство невозможно отнести к классической педагогике, которая организовывала образование в ракурсе просвещенческой модели, как целенаправленный путь наверх, как паломничество... Динамика реальности, её неустойчивость, калейдоскопичность изменений, непредсказуемо меняющиеся «формы», под которые можно было бы возводить ученика – всё говорит о невозможности однонаправленного образовательного пути. Более адекватным сегодня может быть другое педагогическое кредо, а именно: в образовании готовится человек, которому придётся много раз в жизни сменить свои профессиональные обязанности, поменять жизненные стратегии, которые теперь выстраиваются ситуационно, не под общую «форму», но как индивидуализированные и конкретные. Образование не может не быть индивидуализированным, а значит, и взгляд на педагогическое отношение меняется. Его просветительская модель трансформируется в модель сопровождения. Тьютор (помощник, фасилитатор, коуч, консультант, менеджер и т.п.) сопровождает, проводит, помогает человеку в его самостоятельном пребывании в знаниях, в запутанности <...> профессионального мира, в сцепленности различных наук, культур, социальных структур и т.п.» [8, с. 39].

Указываемая функция тьютора как проводника через «сцепление наук и культур», чья деятельность заключается не столько в обеспечения усвоения учащимся конкретных навыков и умений, а в научении его самостоятельному ориентированию в окружающей многообразной реальности и своих потребностях относительно ее, абсолютно тождественна той функции, которую реализует ведущий предлагаемого нами факультатива. И в этом плане именно работа с тьютором представляется наиболее предпочтительной при организации специального курса по формированию профессионального мировоззрения у будущего концертного исполнителя.

Выделим три основные причины:

- работа с тьютором предполагает индивидуальный формат и индивидуально-ориентированный подход, что необходимо при освоении компетенций будущим концертным исполнителем, составляющих профессиональное мировоззрение;

- учитывая значимость выработки рефлексии как важного механизма координации компонентов мировоззрения, а также значимость самостоятельности в выработке индивидуального «профиля» мировоззрения у студента, тьютор представляется более уместной кандидатурой, чем педагог, поскольку первый не только осуществляет контроль за учебным процессом, но и помогает обучаемому обрести свободу обращения с получаемыми комплексами знаний и умений;

- работа с тьютором обладает большим потенциалом в плане эмоционального вовлечения обучаемого в образовательный процесс нежели групповые занятия лекционного и семинарского типа;

- стратегия выстраивается с учетом индивидуальных интересов обучаемого, и, что особенно важно, обучение предполагает постоянный рефлексивный поиск в эмоциональном

содержании будущей профессиональной деятельности, что должно сопровождаться переживанием студентом ярких позитивных эмоций, в том числе, от ощущения возрастания уровня личной свободы в профессиональной деятельности и возбуждения живого интереса от прояснения своей роли, своей функции как компонента мир-системы;

– тьюторство даст возможность избежать деструктивной конкуренции специального курса с учебным процессом в специальном классе. Это обусловлено тем, что тьютор не ставит своей целью опровержение и подтверждение мировоззренческих посылов основного педагога (если таковые вообще имеют место быть). Его задача заключается в том, чтобы отношение студента к этим посылам стало максимально осознанным.

Сам факультатив рассчитан на два года посещения для студентов II – III курсов – периода, когда адаптация к вузу уже произошла и начинается активный поиск путей профессиональной самореализации. Посещение факультатива осуществляется раз в неделю, продолжительность занятия составляет два академических часа. Общая продолжительность курса составляет – 180 академических часов за два учебных года (из расчета 45 недель в одном учебном году).

Обучение в *первом семестре* планируется в течение 45 часов. За это время происходит формирование представления о психоэмоциональной и социальной платформе начатков системы профессионального мировоззрения у будущего концертного исполнителя; определение наиболее эффективных методов в процессе выработки индивидуальной стратегии; формирование в представлении концертных исполнителей основных контуров будущего мировоззрения и поиск оптимального для них творческого интерпретационного метода; активное пополнение знаниевого компонента интерпретационной деятельности студента массивом информации и методов анализа музыкального текста.

Учитывая интенсивность и сложность первых занятий в этот период, предполагающих огромные затраты творческих усилий студента, постоянную его необходимость действовать самостоятельно, данный сегмент занятия должен реализовывать релаксационную и уже затем развивающую и образовательную функции. Исследование мир-системы должно способствовать переключению внимания и усилий студента после интенсивной практической работы. Основу учебного материала на небольшом отрезке времени должен составить материал исторический: время первого семестра факультатива можно посвятить ретроспективному анализу развития профессионального мировоззрения концертных исполнителей в различных социокультурных контекстах, начиная с древнейших времен и заканчивая современностью. На примере истории развития концертного исполнительства в России можно наглядно продемонстрировать не только трансформацию различных компонентов парадигмы, но и корреляцию эволюции ее смыслового содержания и эволюции значения и содержания исполнительской интерпретации. Оптимальным для проведения занятий считаем лекционный формат насколько это возможно на индивидуальном уроке. Для реализации релаксационной функции такой формат является оптимальным, поскольку предполагает пассивное участие студента – его слушание, конспектирование.

Во *втором семестре* обучение проводится также в течении 45 часов, когда происходит завершение педагогом диагностики специфики процесса формирования профессионального мировоззрения, выявление его основных психологических и социальных детерминант; определение окончательного индивидуального методического инструментария работы со студентом; интенсификация работы, связанной со всесторонней проработкой музыкального текста при интерпретации как самоценном процессе; начало работы над осознанием поведенческой модели; приобщение учащегося к концепции приоритета условно оригинального замысла композитора в музыкальном произведении.

В случае успешной реализации программы возможно несколько изменить баланс функций. Релаксационная функция остается в силу большого объема нагрузки приоритетной,

но при этом актуализируется развивающая функция, требующая от студента посредством выполнения домашних заданий приложения самостоятельных усилий. Основу учебного материала составляет процесс осознания новейших тенденций в существовании профессии концертного исполнителя в современном мире. Педагог может сам выбирать на каких именно концепциях ему следует остановиться в процессе обучения, в том числе и исходя и из личных предпочтений, если они не вступают в противоречие с ФГОС. В то же время он обязан познакомить учащихся с воззрениями на сущность концертного исполнительства с позиций современных научных философских школ: неокантианства, позитивизм, феноменалистских школ XXI века; познакомить с социальными и культурологическими теориями; детально, с использованием ярких примеров, описать процесс эволюции профессии на идейном и практическом уровнях в последние десятилетия. Предпочтительным форматом занятий остается «лекционный». Безусловно, студент уже должен демонстрировать позитивную динамику в творческой самостоятельности в совершенствовании своего интерпретаторского мастерства. Однако именно в этот момент все большее внимание педагогом начинает уделяться направленному приобщению студента к парадигме приоритета авторского замысла, что многократно усиливает интенсивность интеллектуальных нагрузок. В то же время на этом этапе учащийся должен получать все более трудное домашнее задание, связанное с изучением научных трудов, а также множества материалов о современной культуре.

В третьем семестре происходит работа над компонентами творческого метода будущего концертного исполнителя по интерпретации художественного образа; углубления знаний, связанных с феноменом инвариантности исполнительской интерпретации; интенсификация применения методов психолого-педагогической работы для углубления понимания студентом исполнительской интерпретации как центрального компонента своей профессии; начало работы над осознанием поведенческой модели. Информативный базис дополняется обобщающими концепциями из общегуманитарных дисциплин.

Развивающая функция данного этапа занятий становится преобладающей. Цель работы здесь заключается в выработке у студента теоретических навыков самоопределения своей профессиональной ниши в условиях современной культуры. Учебный материал строится уже в большей степени на самостоятельном освоении студентом аспектов бытия профессии концертного исполнителя на современном этапе посредством творческих заданий. Так, например, одним из заданий может стать написание эссе на тему «Идеальная модель реализации профессии концертного исполнителя в современном социокультурном пространстве через призму субъективных предпочтений». В работе учащийся должен подробно описать модель своей профессиональной деятельности так, как он видит ее для себя, включая, характеристику реальных и желаемых социокультурных условий, свою миссию в данной профессии, обусловленную этими условиями, теоретически обосновать собственное целеполагание и то влияние, которое будет оказывать или уже оказывает реализуемая им концертная исполнительская деятельность. Особое внимание в такой работе необходимо уделить сравнительному анализу эволюции профессии в контексте эволюции других типов профессиональной деятельности в музыкальном искусстве. Учитывая объем уже полученных студентом знаний и навыков, а также становление в его учебном процессе факультатива как привычного, обоснованной является смена основного формата данного сегмента занятий с лекции на семинар. Данная форма является оптимальной как с точки зрения изложения учебного материала, так и с точки зрения организации диалога и выполнения самостоятельных творческих заданий.

В четвертом семестре происходит закрепление полученных знаний и навыков в виде совершенствования мастерства исполнительской интерпретации посредством осознания ее инвариантности; совершенствование поведенческой модели; увеличение интенсивности предыдущих этапов занятий. Развивающая и образовательная функции здесь становятся

основными. Цель данного этапа – обучение студента проектированию своей профессиональной деятельности в современном мире, обретение им компетенции управления своей профессией. Ведь зачастую интенции ее обновления могут привести к настолько сильной трансформации, что их реализация будет означать фактическое начало новой профессии, специализации вида деятельности, например, осуществление оригинального синтеза родов деятельности в искусстве, определяющее создание принципиально иного комплекса выразительных средств для нового занятия. Основу учебного материала составляют творческие задания, не связанные с процессом исполнительства, позволяющие студенту не только как можно глубже осмыслить возможности трансформации своей профессии в условиях современного мира, но и разработать практический инструментарий ее реализации. Как и в предыдущем случае основной формой задания становится широкий спектр творческих письменных работ в жанре эссе, в которых учащиеся на основе обретенных в ходе аудиторных и внеклассных самостоятельных занятий описывают новые гипотетические сегменты музыкальной реальности. Одной из ключевых тем в рамках последовательности заданий возможна следующая: «Эволюционные пути развития мастерства исполнительской интерпретации в условиях перманентной интенсификации плюрализма при осмыслении художественного образа музыкального произведения». Формат занятия на данном этапе фактически приобретает форму практикума. Все занятие представляет собой презентацию студентом своего эссе, защиту основных его положений, а затем реализуемую в диалоговом ключе дискуссию с педагогом, относительно правомерности и реалистичности высказанных идей.

Подчеркнем, что это примерная схема распределения времени и в реальном учебном процессе применение индивидуального подхода при планировании урока составляет важнейшую задачу в работе с учащимся, учитывая психологический контекст формирования профессионального мировоззрения. Именно тьютор в большей степени поможет студенту увидеть самого себя в ракурсе музыкальной культуры: отследить свои эмоции и мысли, выявить свои истинные предпочтения. Но в конечном итоге, окончательный выбор парадигмы будет делать сам студент.

Литература

1. Афолина Р.Н. Фундаментальное значение целостного научного знания в формировании миропонимания современного специалиста / Р.Н. Афолина // Формирование системного мировоззрения современного человека: Сб. матер. науч.-практ. конф. (г. Барнаул, 14–15 апреля 2017 г.). – Барнаул, 2017. – С. 115–117.
2. Дмитриева Е.В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Дмитриева Екатерина Владимировна. – Волгоград, 2003 – 28 с.
3. Затымина Т.А. Становление гуманитарного мировосприятия педагога-музыканта в процессе курсовой подготовки : последипломный период непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Затымина Татьяна Анатольевна. – М., 2002. – 24 с.
4. Корноухов М.Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Корноухов Михаил Дмитриевич. – М., 2011. – 49 с.
5. Лопушенко А.Я. Критерии сформированности профессионального мировоззрения / А.Я. Лопушенко // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – СПб, 2009. – № 3 (43). – С. 166–170.
6. Реутова Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Реутова Людмила Петровна. – Майкоп, 2006. – 43 с.

7. Рыбин С.Ю. Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рыбин Сергей Юрьевич. – М., 2001. – 25 с.

8. Tutor. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/tutor> (Дата обращения: 23.04.2022)

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

10. Чиркова Н.В. «Тьютор» versus «Учитель»? / Н.В. Чиркова // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – Томск, 2009. – № 2 (80). – С. 38–41.

УДК 378:78.01

Суколенов Александр Александрович
студент 2 курса магистратуры
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
магистерская программа «Музыкальное образование»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
kaf_muzika@mail.ru

Научный руководитель:
Федорищева Светлана Павловна
и.о. заведующего кафедрой
дополнительного образования детей и взрослых
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
кандидат педагогических наук, доцент
г. Луганск, ЛНР
fedorisvetlana@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ

Педагогическая наука определяет эстетическое воспитание как развитие способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и искусстве, как воспитание стремления самому участвовать в преобразовании окружающего мира по законам красоты, как вовлечение в художественную деятельность и развитие творческих способностей.

Ситуация переходного периода развития общества, обостряющая процессы поиска человеком смысла существования и своего места в мире, приводит к необходимости гуманизации образования и преимуществ ценностей художественно-эстетического развития личности. Однако на практике все еще видим явный приоритет интеллектуального развития над эмоциональным, что наносит вред последнему и, в конце концов, вредно для развития личности ребенка в целом.

Необходимыми условиями формирования современного гармонично развитого человека являются богатство его внутренней духовной культуры, интеллектуальная свобода, высокий нравственный потенциал, хороший эстетический вкус.

Основными задачами на современном этапе является формирование духовной сферы личности детей, воспитание её нравственных и эстетических качеств на основе общечеловеческого, конкретно-исторического и национального. Музыкально-эстетическое воспитание – это целенаправленное систематическое влияние на личность с целью ее

эстетического развития, то есть формирование эстетического восприятия, суждений, вкусов, чувств, правильного понимания прекрасного в действительности и искусстве. Музыкально-эстетическое развитие – это длительный процесс становления и совершенствования эстетического сознания, отношений и деятельности личности.

Таким образом, представляется возможным подчеркнуть, что система музыкально-эстетического воспитания младших школьников, как и всякая другая, отвечает определенной социально обусловленной потребности, она имеет свое назначение в конкретно-исторических условиях.

Опираясь на многолетний опыт деятельности педагогов, в плане воспитания музыкальной культуры школьников и учитывая перспективы его развития, хочется отметить, что сегодня практикующих педагогов интересуют такие вопросы, как понятие и сущность музыкально-воспитательной работы в детских школах искусств, ее психологические аспекты, а также задачи принципы формирования музыкальной культуры школьников.

Анализ научной литературы показывает, что проблема музыкально-эстетического воспитания находится в поле зрения философов, культурологов, социологов, психологов и педагогов. Рост роли искусства, музыкальной культуры в жизни общества и конкретного человека – фактически очевиден и принят. Это подтверждают работы Б.В. Асафьева, Н.Л. Гродзенской, К.Д. Ушинского, В.Н. Шацкой и многих других исследователей. Музыкально-эстетическое воспитание – это важная составная часть общечеловеческой культуры, концентрирующая в себе достижения многих областей знания, сосредоточивающая ценный исторический, философский, нравственный и художественный опыт народа.

Ее сущность, специфические признаки раскрываются в трудах В.В. Медушевского, Е.Н. Назайкинского. Психологические аспекты развития и формирования музыкально-эстетической культуры школьников рассматривались в исследованиях Л.Б. Выготского, А.Н. Леонтьева. Внимание психологов при исследовании данной проблемы направлено, прежде всего, на исследование внутренних механизмов данного процесса. Все чаще предметом исследования ученых становится музыкально-эстетическая культура в контексте меняющейся социокультурной ситуации.

С позиции системного подхода процесс музыкально-эстетического воспитания во взаимосвязи с художественной культурой рассматривает в своих работах М.С. Каган. Междисциплинарный подход к исследованию музыкально-эстетического воспитания школьников предполагает изучение данного феномена во всех его связях и взаимодействиях. Отдельные аспекты музыкальной культуры в рамках уроков музыки и мировой художественной культуры изложены в трудах Э.Б. Абдуллина, О.А. Апраксиной, Л.В. Горюновой, Д.Б. Кабалевского. Но, несмотря на большую теоретическую и практическую значимость названных работ проблемы целенаправленного музыкально-эстетического воспитания школьников в современной детской школе искусств в педагогике изучены недостаточно.

В практике эстетического воспитания детей есть ряд противоречий: между необходимостью работы по обеспечению адаптации и социализации детей и представлениями о механизмах ее реализации в процессе музыкально-эстетического воспитания; между научным подходом к реализации работы по музыкально-эстетическому воспитанию и интеллектуальным развитием учащихся. А также ряд факторов, среди которых социальный заказ современного общества на развитую личность, обладающую определенным уровнем музыкально-эстетической культуры, потребность в разработке и апробации внедрения технологий, обеспечивающих достижение цели в период обучения в музыкальной школе.

Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников в детских школах искусств в широком смысле должно рассматриваться, по нашему мнению, как формирование

духовных потребностей личности, нравственных чувств, широких интеллектуальных горизонтов, развитие чувственно-эстетического восприятия действительности, навыков эстетической оценки ее явлений. Формирование навыка эстетической оценки является основной задачей художественно-эстетического развития младших школьников: «Эстетическое начало в общении с искусством крайне необходимо, поскольку художественная информация... должна не только пониматься, но и эстетически переживаться», – отмечает Э.А. Верб [2, с. 9].

В процессе проведения магистерского исследования нами проведена систематизация эстетического опыта младших школьников. Мы выяснили, что музыкально-эстетическое воспитание младших школьников особенно эффективно происходит в процессе взаимодействия видов искусств. Поэтому спланированные и проведенные нами музыкальные занятия по вокалу носили преимущественно комплексный характер («Природа в музыке», «Пушкин в музыке»). В них успешно сочетались музыка, изобразительное искусство и литературное слово. Результатами взаимодействия видов искусств на таких занятиях становятся: достижения обучающимися более высокого уровня понимания художественного образа, его основной идеи; расширение знаний о мире, эмоционального опыта и в целом эстетического воспитания детей.

Одной из задач на таких занятиях мы ставили сравнение и сопоставление полученных знаний об основных средствах выразительности в различных видах искусств на основе аналитико-синтетического восприятия. Для реализации данной задачи на музыкальном занятии по вокалу («Природа в музыке») использовались межпредметные связи между музыкой, живописью и литературой. Одно из заданий предусматривало сопоставление зрительного и слухового рядов (позиция Д.Б. Кабалевского и Б.М. Неменского) в музыке и живописи. Детям предлагалось определить, какое настроение вызывает весна на представленных картинах (светлое, радостное, праздничное, волнующее); что нас радует весной (яркие весенние краски, много света, солнечные дни, праздничность настроения). Далее предлагалось прочесть стихотворения, в которых поэты передают настроения весны. Приходим к выводу, что настроения в стихотворениях сходные с музыкой и живописью.

Таким образом, делаем вывод, что художники, поэты и музыканты выделяют одни и те же объекты весны и запечатлевают одни и те же настроения, чтобы передать ее свежесть и красоту бурной радости, волнения, приподнятости, праздничности.

Следовательно, в процессе взаимодействия видов искусства осуществляется систематизация эстетического опыта учащихся, способствующая гармонизации личности и окружающего пространства.

Таким образом, деятельность младших школьников на музыкальных занятиях по вокалу в детской школе искусств была весьма разнообразной: дети слушали музыку, рассматривали картины, читали стихотворения, выступали с докладами, сообщениями, слушали друг друга, участвовали в обсуждении задаваемых вопросов. Уроки проходили на высокой эмоциональной ноте. Как мы уже отмечали выше, именно эмоциональные реакции и состояния ребенка являются критерием действенности эстетического воспитания.

Результативность таких занятий несомненна: средства искусства действительно могут оказывать на младшего школьника свое неограниченное воздействие. Правильно организованный, нацеленный на ребенка урок, вызывает неподдельный интерес и отклик в каждом ученике. Эмоционально насыщенный материал оставляет глубокий отпечаток в душе ребенка, который в будущем станет основой становления эстетического вкуса, идеала, отношения, переживания, а со временем эстетическое чувство к искусству отложит свой отпечаток и на отношении к жизни, действительности. С эстетическим развитием происходит и духовное развитие человека. То, что сегодня ребенок воспринимает эмоционально, завтра перерастет в осознанное отношение и к искусству, и к жизни.

Литература

1. Верб Э.А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Верб, Эммануил Аронович. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – 65 с.
2. Верб Э.А. Эстетическая культура школьника: Курс лекций / Э.А. Верб. – СПб.: Образование, 1997. – 110 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
4. Каган М.С. Роль и взаимодействие искусств в учебном процессе / М.С. Каган // Музыка в школе. – 1987. – №4. – С. 28–32.
5. Кан-Калик В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.

УДК 37.064

Фомашин Юрий Станиславович

студент 2 курса магистратуры

направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

магистерская программа «Организация внеурочной деятельности»

Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

г. Таганрог, РФ

t.i.karnaikhova@mail.ru

Научный руководитель:

Карнаухова Татьяна Ивановна

профессор кафедры музыкального образования

Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

кандидат педагогических наук, профессор

г. Таганрог, РФ

t.i.karnaikhova@mail.ru

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АНСАМБЛЕВОЙ ИГРЫ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ
ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ**

Внеурочная музыкально-просветительская и музыкально-исполнительская деятельность открывает значительные перспективы в становлении и развитии личности ребенка. Основными формами приобщения школьников к музыке являются уроки музыки в общеобразовательных школах и внеклассные занятия в кружках и факультативах. В комплексе их объединяет единое целеполагание – формирование средствами музыкального искусства гармоничной личности, строящей свою жизнь по законам красоты. Эти формы учебно-воспитательной работы характеризуются специфическими особенностями целей и задач, особенностями организации, комплексом методов обучения и т.д.

Школьные кружки и факультативы по обучению игре на музыкальных инструментах призваны стать одной из наиболее массовых форм музыкального воспитания учащихся. В них, как правило, отсутствует профессиональный отбор по степени музыкальной одаренности, а главным критерием участия выступает желание самого обучающегося.

Массовые формы внеурочной работы можно разделить на две большие группы, отличающиеся характером деятельности учащихся.

Первая группа – фронтальные формы. Педагог воздействует на каждого ребенка одновременно, но деятельность школьников в коллективе организована таким образом, что они напрямую не взаимодействуют друг с другом: каждый осуществляет одну и ту же деятельность самостоятельно.

Вторая группа форм предполагает такой характер взаимодействия, когда для достижения общей цели каждый участник делает «свой вклад» в общий результат и, в конечном счете, от успешности действий каждого участника зависит успешность действий всех. В процессе такой организации учащиеся взаимодействуют друг с другом. Педагог влияет не только на каждого ученика в отдельности, но и на взаимосвязь между детьми.

Каждое направление имеет свои преимущества и ограничения. Разнообразные ансамблевые формы музицирования на баяне относятся ко второй группе. Здесь на первый план выдвигаются навыки и умения сотрудничества, взаимодействия, поддержки, взаимопомощи, сотворчества, в основание которых лежит социальная ответственность. Наличие этих навыков и умений, безусловно, способно оказать значительное влияние на социализацию и социальную адаптацию учащихся к жизнедеятельности в современном обществе [1, с. 98].

Как считают педагоги и методисты, серьезной проблемой в организации коллективных форм внеурочной музыкально-образовательной работы становится ситуация, когда цели и планы педагога не становятся достоянием сознания учащихся. Вот почему ряд методических источников рекомендуют для повышения эффективности работы добиваться того, чтобы «проекты» деятельности и их потенциальные результаты (реализующиеся, например, в репертуарной политике, интерпретации сочинений и др.) разрабатывались при непосредственном участии самих школьников. Это объединяет усилия детей и взрослых, формирует общие цели деятельности и создает условия для становления положительной, эмоционально окрашенной мотивации предстоящей работы у каждого учащегося [4, с. 322].

Психологи утверждают, что таким образом формируется психический феномен, получивший название «коллективного сознания». Под коллективным сознанием понимают совокупность общих у членов одного и того же общества интересов, верований, убеждений, чувств, ценностей и стремлений, это переживание духовного единства. Когда эти первичные сознания объединяются в единую систему, то они могут дать качественно новые состояния и качественно новые свойства этого объединения.

Участники коллектива чувствуют себя членами общности в соответствии с целями, ценностями и интересами которой они произвольно и непроизвольно перестраивают личностные ценностные системы. Они начинают выступать от имени общности и осмысливать свое «Я» сквозь призму этого членства. Каждая группа вносит свой самостоятельный вклад в реализацию общего проекта, причем от деятельности одной группы зависит успешность других и коллектива в целом, поэтому работа групп строится не на соперничестве между ними, а на сотрудничестве.

Однако общность никогда не представляет собой аморфную массу, она неизбежно структурируется, самоорганизуется, так как различные члены группы выполняют различные функции, каждая из которых необходима для достижения общей цели. Вот почему методические источники рекомендуют сформировать органы коллективного самоуправления, осуществляющие распределение функций, обязанностей между всеми участниками коллектива. Таким образом, учащиеся обучаются понимать точку зрения других, договариваться, взаимодействовать. Управленческий орган формулирует общественно значимые цели, организует распределение поручений между участниками и группами, осуществляет контроль их действий с целью оказания необходимой помощи, анализирует анализ достижений конкретного этапа деятельности с точки зрения удач и

недостатков, обобщает и формулирует предложения на будущее. Методисты советуют ограничивать сроки полномочий персонального состава управленческих органов, так как все участники коллектива должны быть так или иначе задействованы в организаторской работе на протяжении некоторого временного промежутка.

О.В. Бычков, О.Б. Голенко и др. отмечают: школьные оркестровые коллективы и ансамбли баянистов – мощное средство воспитательного воздействия на личность, коллективный стимул познавательной деятельности. Поэтому освоение начальных навыков игры в ансамбле рекомендуется начинать буквально с первых шагов обучения баянистов. Игра в ансамбле значительно расширяет музыкальный кругозор учащихся, развивает навыки слушания (и слышания) звучания не только собственной партии, но и игры партнеров, общего звучания музыкальной ткани исполняемой коллективом пьесы; воспитывает умение увлечь своим творческим замыслом партнера, а когда это необходимо – подчиниться воле других участников исполнительского процесса; активизирует фантазию и творческое начало; «заостряет» восприятие звукового колорита; повышает чувство долга и ответственности за свой «вклад» в общее дело и др. [2; 3].

С одной стороны, занятия ансамблем стимулируют овладение и совершенствование исполнительской техники и навыки игры на баяне. С другой стороны, учитывая скромные исполнительские возможности начинающих баянистов, их непосредственное участие в работе сложившихся оркестровых коллективов представляется весьма проблематичным.

Поэтому на начальных этапах рекомендуется практиковать такие формы ансамблевого музицирования, которые не вносят дезорганизацию в функционирование относительно большого коллектива. В начале – это ансамбль ученика и педагога, когда, например, ученик исполняет мелодию, а педагог ему аккомпанирует. Затем происходит обмен партиями: простейший аккомпанемент поручается ученику, который должен органично и гибко сопровождать мелодию в исполнении педагога.

В процессе такой работы ученик приобретает первоначальные ансамблевые навыки: «солирования», когда нужно ярче вывить свою партию, и «аккомпанирования», то есть отхода на второй план ради единого целого. Репертуар для таких ансамблей педагог может найти почти в каждом нотном сборнике для баяна. На наш взгляд, наиболее подходят такие произведения, как русские народные песни «Солнышко», «Заинька», «Выйди, радуга-дуга», «Как у наших у ворот» (солирует ученик), «Ерема оглянулся», «Радуга-дуга» и т.п. Затем можно формировать ансамбли из учащихся.

Начинающим ученикам, пока еще не обладающим необходимыми исполнительскими навыками, могут быть даны задания в игровой форме, где оба ребенка вместе должны выполнить, например, ритмические упражнения. В частности, синхронно передать хлопками ритмическую структуру песенки или попевки, ритмично проговаривая слова, метрически четко прошагать и т.п. Такие задания можно варьировать: один ребенок шагает, другой прохлопывает слова песни и т.п. Практика показывает, что такого рода задания выполняются детьми обычно весьма увлеченно.

Когда учащиеся освоят первые навыки звукоизвлечения, им могут быть предложены задания на игру в унисон, игру «вопрос - ответ» и т.д. Такого рода задания могут сделать эмоционально притягательными занятия уже в донотный период. К сожалению, ощущается недостаток нотных сборников, учебных пособий для дуэтов самых маленьких баянистов. Поэтому педагогам зачастую приходится самим придумывать, оформлять, подбирать репертуар, делать доступные переложения музыкальных произведений.

Мотивация ансамблевого исполнительства усиливается тем обстоятельством, что совокупный вклад отдельных исполнителей нередко приводит к достижению исполнительских результатов, значительно превышающих их индивидуальные возможности. Поэтому целесообразно привнести в обучение черты социальной значимости учебной работы: для этого необходимо обеспечить публичность исполнения программы. Речь идет не

только о школьных концертах (которые не столь часты), но и выступлениях в школьных залах во время перемен, о выступлениях на подшефных «площадках» (например, в близлежащих детских воспитательных учреждениях), на родительских собраниях и т.д.

Расширение ансамблевой исполнительской практики, связанное с обогащением исполнительских возможностей детей, создают условия для участия в коллективах, объединяющих участников, находящихся на более высоких уровнях общего музыкального и исполнительского развития. В этом случае, учащиеся получают возможность приобщиться к значительно более сложному репертуару, что играет роль зоны ближайшего развития, побуждающей учебную активность.

При этом важной задачей становится обеспечение равноправной позиции учащихся, находящихся на разных уровнях исполнительской подготовки. Это становится возможным благодаря дифференциации партий по уровню технической сложности. Однако малоинтересные в художественном отношении партии могут сыграть отрицательную роль и оттолкнуть отдельных учащихся от ансамблевого творчества. Поэтому руководителю следует таким образом разрабатывать партитуру, чтобы совместить творческие и учебные задачи.

Известно, что игра в ансамбле дисциплинирует участников в различных отношениях. В частности, в отношении чувства ритма, чувства темпа, способствует развитию мелодического, полифонического, гармонического слуха, вырабатывает уверенность, помогает добиться стабильности в исполнении. А.В. Трошин замечает: «Когда в сольной игре ученик выступает неуверенно, часто «спотыкается», то, поиграв в ансамбле, он уже начинает играть гораздо увереннее. Более слабые учащиеся начинают подтягиваться до уровня более сильных, от продолжительного общения друг с другом каждый становится лучше, как человек, как личность, поскольку воспитываются такие качества, как взаимопонимание, взаимоуважение, чувство коллективизма» [5, с. 48].

Понятно, что метроритмическое чувство является одним из основных условий, объединяющих учащихся в единый ансамбль. Совместное и синхронное переживание метрических долей – вот тот фундамент, на котором основывается искусство ансамблевой игры. Если при неточностях исполнения других компонентов понижается только общий художественный результат, то при нарушении метроритмической пульсации разрушается все «здание» произведения. В ансамбль, разумеется, могут быть включены исполнители, у которых метроритмическое чувство развито неодинаково. Вот почему следует уделить специальное внимание формированию метроритмических навыков. Целесообразно начинать с небольших отрывков и упражнений, характеризующихся несложной, четкой и повторяющейся метроритмической пульсацией. Полезно опереться в качестве примера на деятельность тех учащихся, у которых отмечаются успехи, «разбить» коллектив на небольшие группы в два-три исполнителя, так как неточности в такой группе оказываются более заметными. Тогда и остальные начнут подтягиваться к более «сильным» в метроритмическом отношении. Эту мысль акцентирует О.Б. Голенко: «Лучший способ поднять интерес у исполнителей, да и повысить исполнительский уровень коллектива в целом, это объединить его отдельных, а по возможности и всех участников, в малые творческие группы: квартеты, трио, дуэты» [3, с. 26].

Крупные методисты указывают, что участники ансамбля не должны чувствовать себя статистами, пассивно выполняющими творческую волю руководителя. Исполнительская интерпретация должна быть результатом коллективных размышлений, и каждый участник ансамбля должен «обозначить» свою творческую роль в коллективной деятельности. Кроме того, полезно, разумеется, после предварительной подготовительной работы в классе, поручить отдельным учащимся сыграть роль дирижера, руководителя партии, ответственного за репетиционный процесс в партии с конкретным произведением и др.

Такого рода опыт усиливает «чувство партнера», навыки самоконтроля и самооценки собственных и коллективных игровых действий [4, с. 58].

Успех коллектива часто связан не столько с творческим потенциалом руководителя (хотя и эта сторона его личности, безусловно, очень важна), сколько с его психолого-педагогической подготовкой. В педагогической практике издавна замечено, что школьники искренне любят тот учебный предмет, который «ведет» любимый учитель. Позитивно относятся учащиеся к учителю – и учебные успехи налицо. Ансамблевое исполнительство не составляет в этом плане исключения. Вот почему личностные качества руководителя: открытость, любовь к детям, коммуникабельность, искренность, доброжелательность, способность к сопереживанию становятся важным стимулятором учебной активности и учебной успешности учащихся.

Таким образом, ансамблевые формы музицирования в рамках внеурочной работы в общеобразовательной школе предполагают отказ от понимания участников как статистов, беспрекословно повинующихся руководящим указаниям педагога. «Проекты» творческой активности коллектива (репертуарная политика, интерпретация сочинений и др.) должны разрабатываться при непосредственном участии самих школьников, что создает условия для становления положительной, эмоционально окрашенной мотивации учебной работы. Исполнительский коллектив проходит определенные стадии становления и развития, структурируется, самоорганизуется. Для участников коллектива должны быть созданы условия для формирования навыков ансамблевой игры. В планировании работы руководителю необходимо предусмотреть варианты активизации творческих усилий всех участников коллектива в соответствии с их возможностями, склонностями и интересами.

Литература

1. Афолина Г.М. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия / Под ред. О.А. Абдуллиной / Г.М. Афолина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 512 с.
2. Бычков О.В. Формирование ансамблевой техники музыканта-исполнителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бычков Олег Валерьевич. – СПб., – 2006. – 24 с.
3. Голенко О.Б. Индивидуальная педагогика. Начальный период обучения игре на баяне. Учебное пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://bayan-trainer.ru/pedagog001.php> (дата обращения 15.04.2022).
4. Карнаухова Т.И. Психолого-педагогические особенности музыкально-творческого развития личности школьника / И.И. Топилина, Т.И. Карнаухова, Н.В. Топилина // Мир науки, культуры, образования. – Ставрополь: Ставролит. Кант № 3 (40). 2021 – С. 322.
5. Трошин А.В. Основные направления в работе с ансамблем [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uchportal.ru/load/0-0-0-4295-20> (дата обращения 11.04.2022).

УДК 371.123.

Харченко Владимир Григорьевич
старший преподаватель
кафедры культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
kaf_muzika@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эмоционально-образное мышление предоставляет широкое поле для исследовательской деятельности. В научной литературе достаточно подробно изучено эмоционально-образное мышления музыки, но понятие «эмоционально-образное мышления студентов» не имеет точного определения. В связи с этим, проанализируем понятия «образ», «эмоция» и «мышления».

Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова определяет «образ» как художественное отражение идей и чувств в звуке, слове, красках [13]. В Большом толковом словаре русского языка С. Кузнецова «образ» обозначает живое, наглядное представление о ком-либо или о чём-либо, возникающее в воображении, мыслях кого-либо [4].

В латинском языке «*imago*» переводится как «копия». Ему синонимично слово «*imitor*» – подражать, воспроизводить. Английское «*image*» означает воплощение, подобие, а производное «*imagine*» – воображать, представлять себе.

По мнению С. Рубинштейна, образ предмета – это восприятие этого предмета и ощущения, возникающие при этом [10, с. 8]. А.А. Гостев, в свою очередь, утверждает, что образ – это видимая картинка, возникающая даже при отсутствии раздражителя [1, с. 26].

Мы согласны с А.Н. Леонтьевым, который считает, что образ следует рассматривать с трёх позиций:

- результат познавательной деятельности, а также как продукт восприятия, памяти, мышления, воображения;
- субъективная картина мира или его фрагментов, включающая сам субъект;
- представление о социальных объектах и явлениях, включающих представление субъекта о самом себе [5, с. 197].

Образы помогают хранить и актуализировать опыт человека, представлять внутренний мир других людей, формируя образность, которая присутствует во всех сферах человеческой деятельности и выполняет следующие функции:

- расширяет видение мира;
- генерирует новые идеи;
- формирует личные и профессиональные качества;
- выполняет психологическую самодиагностику;
- помогает человеку понять себя и других людей.

В психологических исследованиях (А.Л. Готсдинер, Е.П. Ильин, А.Г. Маклаков, Е.В. Назайкинский, Р.С Немов и др.) подчёркивается значение образных явлений в процессах познания, труда и общения, в научном и художественном творчестве.

Например, российский психолог А.А. Гостев ввёл в науку понятие «образной сферы человека» как совокупности вторичных образов различных классов [1, с. 32]. Вторичные образы – это основная форма, в которой для человека существует его внутренний мир и окружающая его действительность – образы фантазии, воображения, сновидения, различные образы кратковременной и долговременной памяти, представления об окружающем мире и самом себе. Другими словами, это – совокупность внутренних образов, переживаемых в

отсутствии оригинальных стимулов-прообразов [там же, с. 7]. Стоит отметить, что основу психологии вторичных образов заложили психолог Б. Ананьев, а также его ученики Л. Веккер и Б. Ломов.

Рассмотрим понятие образа в музыке. Как указывал Р.В. Сладкопеев, музыкальный образ передаётся с помощью средств музыкальной выразительности, вызывая ассоциации с жизненными явлениями и субъективными переживаниями человека [11, с. 314]. В.Г. Ражников отметил, что материалом образа является характер звучания музыкального инструмента [9, с. 60].

Следовательно, образ – это копия предмета либо явления, которую может представить себе человек даже при отсутствии оригинала. Однако стоит отметить, что данная копия трансформируется под влиянием субъективного опыта человека и его эмоционального состояния. Понятие образа неотделимо от эмоций, ведь ещё Б.М. Теплов указывал, что невозможно вникнуть в содержание образа внеэмоциональным путём. Более того, именно эмоции служат импульсом для творческой фантазии и воображения [12, с. 212].

По определению Б.Г. Мещерякова, человеческие эмоции (от лат. *emovere* – волновать, возбуждать) – это психические процессы и состояния, связанные с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающие значимость явлений и ситуаций в форме непосредственного переживания, что необходимо для осуществления жизнедеятельности индивида. Эмоции сопровождают и регулируют жизнедеятельность человека, стимулируя его на удовлетворение собственных актуальных потребностей [7].

Другими словами, это субъективные реакции человека на воздействие внешних и внутренних раздражителей. Они сопровождают человека в течение всей его жизни, управляя его настроением, мыслями, поступками и деятельностью.

Исследователи (А.В. Петровский, В.И. Петрушин, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов и др.) рассматривают эмоции как особый класс субъективных психологических состояний, выражающих отношения человека к окружающему миру в форме позитивных и негативных ощущений, а также личных переживаний. Они утверждают, что эмоции являются неотделимой частью личности.

Например, С. Л. Рубинштейн выделяет три уровня проявления эмоциональной сферы личности:

- физические чувства — радость, грусть, тревога;
- предметные чувства — восхищение, отвращение к предмету, страх;
- обобщённые (мировоззренческие) чувства – юмор, ирония, чувство возвышенного, трагического [10, с. 16].

Е.П. Ильин считает, что при рассмотрении эмоций следует различать их функции и роль. Функция эмоций – это узкое природное предназначение, работа, выполняемая эмоциями в организме, а их роль (обобщенное значение) – это характер и степень участия эмоций в чём-либо, определяемая их функциями, или же их влияние на что-то помимо их природного предназначения (т. е. вторичный продукт их функционирования). Роль эмоций для человека может быть, как положительной, так и отрицательной, а функция – только положительной [3, с. 100].

В свою очередь, В.Г. Ражников выделяет следующие функции эмоций:

- *сигнальная* (даёт информацию о наличии потребности организма, а также о благоприятном или враждебном состоянии среды обитания);
- *регуляторная* (корректирует поведение человека на основе устоявшихся стереотипов и норм поведения, реализация которых вызывает чувство уверенности, надежности и предсказуемости результата);
- *мотивационная* (побуждает человека к деятельности, направленной на получение положительных эмоций и самореализацию [9, с. 33].

По мнению Е.П. Ильина, в педагогическом процессе эмоции управляют отношением учащихся к обучению. Учёный выделяет следующие группы эмоций:

- аффекты как неконтролируемая реакция человека на событие;
- собственно эмоции – осознанные и управляемые реакции;
- чувства – не зависят от ситуации, полностью контролируемые человеком [3, с. 363].

Б.М. Теплов определяет эмоции как форму переживания чувств и средство познания мира в музыкальной психологии [12, с. 7]. В музыкальной деятельности эмоции выражаются в сопереживании слушателя и исполнителя, в индивидуальном композиторском и исполнительском стиле. Средствами музыки исполнитель и композитор выражают собственную эмоциональную сферу, а слушатель эмоционально познаёт её.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что если эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту, то восприятие отражает содержание объекта [10, с. 15].

Р.С Немов связывает восприятие с осознанием того, что человек видит, слышит, чувствует. Восприятие человеком объектов определяется его ожиданиями, которые зависят от психологических установок. «Восприятие – психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств, связанных с пониманием целостности отражаемого. Вместе с процессами ощущения обеспечивает чувственную ориентировку в окружающем мире. В отличие от ощущений, которые отражают отдельные свойства предметов, восприятие целостно» [8, с.131].

Как отмечает А.Г. Маклаков, восприятие «всегда в большей или меньшей степени связано с мышлением, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную эмоциональную окраску» [6, с. 132].

В педагогическом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова отмечено, что «восприятие – это процесс отражения в сознании человека предметов и явлений реального мира в их целостности, в совокупности их различных свойств и частей и при их непосредственном воздействии на органы чувств» [7, с. 10].

Термины «восприятие», «мышление» также широко исследовались в музыкальном образовании. Например, Л.Г. Ушакова утверждает, что «термины «восприятие» и «слушание» идентичны, хотя проблема слушания-восприятия музыки шире, чем просто слушание. Она охватывает и исполнение, поскольку нельзя хорошо исполнять, если не слышишь, что и как исполняется. Слышать музыку значит не только эмоционально непосредственно откликаться на нее, но понимать и переживать ее содержание, хранить ее образы в своей памяти, внутренне представлять ее звучание» [14].

Обращаясь к выражению о восприятии музыки педагога-музыканта Е.Б. Девяткиной, мы можем также отметить, что восприятие музыки основано на пробуждении в слушателе его эмоций, его миропонимания. «Она будит в нем ассоциации, почерпнутые из его личной жизни, всю цепь чувств, переживаний, испытанных ранее им» [2, с.195]. Результатом восприятия является целостный образ, а не отдельные компоненты, информацию об этом дают человеку ощущения.

Таким образом, сущность эмоционально-образного восприятия студентов представляет собой процесс индивидуального переживания и осмысления музыкального образа.

Эмоционально-образное восприятие обеспечивает в профессиональной подготовке студентов последовательность, непрерывность и логическую завершенность в работе с музыкальным образом (от его возникновения при восприятии, через изучение, к практической реализации в творчестве) и способствует полноте индивидуально-личностного «проживания» образного содержания музыки.

Литература

1. Гостев А.А. Психология вторичного образа / А.А. Гостев. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 512 с.
2. Девяткина Е.Б. Музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки как ориентир совершенствования профессиональной подготовки студентов / Е.Б. Девяткина // Ученые записки. – Курск, 2018. – №2. – С. 192–208.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
4. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка : Справочное издание / С.А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 198 с.
6. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2016. – 592 с.
7. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М. : ОЛМА-Пресс, 2016. – 672 с.
8. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2017. – 688 с.
9. Ражников В.Г. Постигание сущности эстетических эмоций и художественных переживаний (авторский словарь и методика его применения) / В.Г. Ражников // Музыкальное искусство и образование. – №4. – М. : Прометей, 2013. – С. 54–63.
10. Рубинштейн С.Л. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2014. – 329 с.
11. Сладкопевец Р.В. Средства музыкальной выразительности как элемент художественно-результативной стороны исполнительского процесса / Р.В. Сладкопевец // Вестник Моск. гос. ун-та культ. и искусств. – М., 2014. – 5(61). – С. 314–319.
12. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей : монография / Б.М. Теплов. – М. : РГБ, 2003. – 227 с.
13. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М. : Альта-Принт, 2005. – 1216 с.
14. Ушакова Л.Г. О профессиональном музыкальном мышлении студентов музыкально-педагогических факультетов / Л.Г. Ушакова // Образование. Личность. Общество. – М., 2018. – №5. – С. 72–75.

УДК 378

Хвостова Елена Николаевна
старший преподаватель кафедры
музыкального педагогического образования
ГОУ ВПО «ДОННУ»
г. Донецк, ДНР
hvastova59@gmail.com

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО АНАЛИЗА В ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ**

Музыкальная педагогика всё чаще обращается к одной из когнитивных практик ХХ в. – герменевтике. Данное философское направление изучает искусство понимания и истолкования художественных текстов, фигурирующих в форме знаковых, символических систем, в языковой форме, а также толкование действий людей и результатов их действий.

Интонационная природа музыки обуславливает особую роль исполнителя в коммуникативной триаде: «композитор – исполнитель – слушатель», где исполнитель не

просто «озвучивает» нотный текст, а выступает интерпретатором музыкального произведения.

Работа над интерпретацией начинается с интонационного постижения музыкального произведения, так называемой грамматической интерпретации семантической (знаковой) стороны произведения. Данное действие подразумевает интонационное постижение музыкального текста посредством перевода зафиксированной нотной записи в пространственно-временную звуковую форму, где с помощью голосового, артикуляционного, дыхательного, сенсорного, нервно-мышечного, двигательного аппарата происходит активное восприятие.

Вопросы теории исполнительства и интерпретации музыкальных произведений были объектом изучения многих выдающихся музыкантов. В связи с этим, теория хорового исполнительства требует дальнейшего пристального внимания и развития. Отметим, что хоровое произведение проходит несколько стадий существования: сначала оно рождается в сознании поэта и реализуется в поэтическом тексте, затем в сознании композитора возникает музыкально-звуковой образ, далее – в сознании хорового дирижера, результатом которого выступает интерпретация хорового сочинения и, наконец, исполняется хоровым коллективом. М.И. Ройтерштейн определил музыкальное произведение как «письменно зафиксированный текст и именно анализ этого текста называют анализом музыкального произведения» [4, с. 15].

Овладение навыками анализа музыкальных произведений является важной составляющей музыкального образования. Без этих навыков невозможно ни понять, ни исполнить музыкальные произведения. Педагоги-практики обращают внимание на то, что предварительный музыкально-теоретический анализ произведения значительно облегчает понимание его содержания, восприятие художественного образа и способствует целостному образно-художественному представлению и грамотной интерпретации музыкального текста.

Для целостного представления о произведении, необходим «комплексный» анализ, который включает анализ и синтез всех элементов произведения в их взаимодействии, и направленность на раскрытие его содержания. С.М. Эйзенштейн, обращаясь к своим ученикам, говорил: «...полная картина становления сознательного художественного образа, будь то – образ человека, образ произведения... непременно проходит три этапа: стадию чувственного мышления... и логического анализа, с тем, чтобы объединить эти два последовательных этапа развития в едином моменте соприсутствия, давая окончательную форму – образ произведения. В этом – диалектика художественного произведения!» [6, с. 430].

Как утверждают ученые (М.А. Лазарев, В.В. Медушевский, Л.Э. Муртазина, В.А. Разумный и др.), целостное образно-художественное музыкальное представление проходит три этапа:

1. Возникшее на первом этапе эмоциональное представление.
2. Анализ выразительных средств, создающих образ.
3. На третьем, заключительном, этапе возникает целостное образно-художественное представление, являющееся результатом взаимодействия первого и второго – синтез.

Комплексный (целостный) анализ произведений предполагает обязательный историко-стилистический подхода, согласно которому произведение должно исполняться как пример из конкретной эпохи, определённого стиля, в том числе, и авторского. Например, произведения Г. Генделя (представителя эпохи барокко), нельзя исполнять как произведения Л. Бетховена (представителя культуры просветительского классицизма) или Ф. Шопена (представителя эпохи романтизма). А если сравнивать с произведениями композиторов XX – XXI века, то они звучат вовсе не так, как музыка предшествующих времён.

Необходимо обратить внимание на особенности жанра, гармонию, формы и т.д., которые являются ключом к раскрытию замысла композитора, главными «помощниками»

для исполнителя. Начинать анализ нужно, безусловно, с формы, в которую композитор вложил свой замысел. Затем приступить к анализу отдельных частей. «Лишь тогда, когда тебе станет ясной форма, будет тебе ясным и содержание», как писал великий композитор, пианист, педагог XIX в. Роберт Шуман в «Жизненных правилах для музыкантов» [5, с. 5–7]. Молодым музыкантам он также советовал: «Изучи как можно раньше основные законы гармонии», «Изучение истории музыки, подкреплённое слушанием образцовых произведений различных эпох, быстрее всего излечит тебя от самонадеянности и тщеславия», «Если тебе предлагают сыграть с листа незнакомое сочинение, то сначала пробеги его глазами», «представляй себе свою пьесу так, как если бы она была перед твоими глазами».

Когда выстроена форма музыкального произведения, определены жанровые, стилистические, исторические признаки, выявлены все важные выразительные средства музыки для раскрытия замысла, становятся понятными его содержание и исполнительские приёмы. Важно не только провести синтез элементов и направить их на понимание содержания музыки. После фактологического анализа, необходимо подключить логическое мышление – соединить все средства музыкальной выразительности и понять, какой образ в них зашифрован, с помощью каких средства музыкальной выразительности он раскрывается, развивается. Вспомним, что Б.В. Асафьев подчёркивал именно процессуальный аспект музыкального произведения [1, с. 61].

С нашей точки зрения, работа над произведением должна начинаться не с исполнительских, технических приёмов, а с осознания композиторского замысла путём «расшифровки» выразительных средств, которыми композитор зафиксировал смысл своего произведения. Когда понятно, о чём нужно сказать, исполнитель быстрее и естественнее придёт к необходимым для этого приёмам исполнения. Если у него есть определённый профессиональный опыт, то во время разучивания и исполнения произведения перед ним будет разворачиваться процесс, этапы развития, раскрытия содержания произведения. Понимание студентом авторского замысла приведёт к его творческому сотрудничеству с преподавателем, к обмену мнениями о способах раскрытия содержания произведения. При этом, анализируя в каждом произведении мелодию, ритм, гармонию, тональный план, оттенки, мы видим, что в каждом случае анализ приводит к разным результатам, к раскрытию разного содержания.

В дирижерской практике достаточно часто анализ хорового произведения проходит по традиционному пути, где анализу не придается значение метода, при помощи которого возможно осуществление «художественного открытия» или «открытия художественной истины». Хоровой дирижер, опираясь на выявленные в ходе анализа устойчивые, однозначно трактуемые элементы текста и музыкальной речи, анализирует варианты элементов: динамику, агогику, хоровой строй, ансамбль, тембровые детали и предлагает свою трактовку, т.е., найденную меру вариантов и устойчивых элементов во взаимодействии. Интерпретация является итогом познания сочинения в различных аспектах, его расшифровкой с помощью различных «кодов». Целостный, всесторонний анализ произведения способствует глубокому проникновению в его содержание. Во время репетиций необходимо стараться, как и актёры, вживаться в образ, переживать, размышлять. А во время исполнения стремиться завладеть вниманием слушателей, «включить» их в действие.

Для создания высокохудожественной интерпретации хормейстер должен иметь достаточный объем музыкально-теоретических и специальных знаний, в частности, конкретные знания в области исторического развития музыкальных стилей и средств, а также владеть музыкальной восприимчивостью, художественным чутьем, интуицией, без которых невозможно найти верное художественное решение. Слова известного дирижера А.М. Пазовского являются тому подтверждением: «Пока пытливая мысль и чуткое сердце

дирижера не ощутят за нотными знаками живую душу композитора, эти знаки останутся не более, как условным, мертвым шифром. Только после того, как дирижер раскроет для самого себя таящийся в нотной записи авторский замысел, он сможет средствами своего искусства, через вдохновленный им творческий коллектив, зажечь и слушателя» [2, с. 103].

Таким образом, анализ хорового произведения имеет свою специфику и является важной составляющей в работе хормейстера. Для создания художественной интерпретации дирижеру хора необходимо владеть целостным анализом, позволяющим выявить и сформировать концентрированный идеальный образ, который будет выступать и как внутренняя опора, и как целевая установка в будущей исполнительской практике.

Красота и правда музыки открываются лишь тому, кто искренне стремится к музыкальному искусству, кто настойчиво учится воспринимать музыку.

Литература

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев – М. : Ленинградское отделение, 1973. – 142 с.
2. Пазовский А.М. Записки дирижёра / А.М. Пазовский – М. : Советский композитор, 1968. – 558 с.
3. Памяти Н.М. Данилина. Письма. Воспоминания. Документы. / сост. А.Н. Наумов. – М. : Советский композитор, 1986. – 312 с.
4. Ройтерштейн М.И. Основы музыкального анализа / М.И. Ройтерштейн – М. : Владос, 2001. – 114 с.
5. Шуман Р. Альбом для юношества / ред. А.Б. Гольденвейзера. – М. : Композитор, 1993. – 64 с.
6. Эйзенштейн С.М. Избранные произведения в 6-ти тт. / Гл. ред. С.И. Юткевич. – М. : Искусство, 1966. – Т. 4. – 790 с.

СЕКЦИЯ 4. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ И ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 372.8

Ахмедов Эрик Рашидович
студент 3 курса направления подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»
профиль подготовки «Дополнительное образование в
области хореографического искусства»
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет».
г. Майкоп, Республика Адыгея, РФ
erik-akhmedov@mail.ru

Научный руководитель:
Митус Ирина Викторовна
доцент кафедры теории, истории музыки и
методики музыкального воспитания
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
кандидат педагогических наук, доцент
г. Майкоп, Республика Адыгея, РФ
mitus.irina@yandex.ru

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ИМПРОВИЗАЦИИ В КОНТЕМПОРАРИ ДЕНС

До XX века понятие «импровизация» в хореографическом искусстве не существовало, в классическом танце требуется точное воспроизведение движений. Одной из первых тенденций к свободе в танце, рождения танцевальных движений в процессе исполнения предложила Айседора Дункан, позже её идеи подхватили и развивали такие выдающиеся хореографы, как Марта Грэхем, Сен-Дени, Фуллер и др.

Танцевальная импровизация – это истинный танец, идущий от души, креативный подход к каждому движению, гармоничное сочетание танца, музыки и чувств, выражение личности через танец, баланс физических и психологических возможностей танцора. Суть танцевальной импровизации заключается в мгновенности, отзывчивости, взаимодействии, процессе и исследовании. Импровизацию называют «танцем в настоящем», «спонтанной хореографией», «воплощением того, что приходит», что означает выбор среди исполнительских возможностей, присутствующих в данный момент.

Импровизация является главным компонентом в сценическом бытовании современного танца (контемпорари), его отличительной чертой и основой, признаком эстетики. Так как большинство привычных нам занятий танцами проходит с опорой на репродуктивный метод «Я показываю – вы повторяете», где педагог придумывает, показывает танцевальные движения, а ученики копируют, то импровизация для них становится практически невыполнимой задачей. Ученик чувствует себя так, будто бы никогда не танцевал, теряется и вообще не знает, что делать.

Как же научить ребёнка побороть свой страх и начать импровизировать?

Для начала определимся с содержанием термина «импровизация». Импровизация (от лат. *improvisus* – неожиданный, внезапный) – это «произведение искусства, которое создаётся во время процесса исполнения, либо собственно процесс его создания» [3]. Импровизации являются обязательными во многих видах художественного творчества: в поэзии, музыке, танце, театре. Н.В. Даренская подчеркивает, что «импровизация и

хореография – равноправные партнеры в танце, играющие различные, но одинаково важные роли» [4, с. 43].

Научить детей импровизировать на занятиях по контемпорари денс – одна из главных задач педагога. Существует ряд причин, зачем это делать именно с раннего возраста, когда у детей не сформировались некие ограничительные для творческого развития установки. Обучение навыку импровизации по-новому помогает использовать освоенные элементы танцевальной лексики, развить фантазию, воображение, учит нестандартно мыслить, выходить из плоскости, из своей зоны комфорта и иначе смотреть на привычные вещи.

Существует ряд методических методов, приемов, рекомендаций, позволяющих овладеть техникой танцевальной импровизации, начиная от простейших упражнений, обнаруживающих связь сознательного и подсознательного, активизирующих фантазию, внимание как к личному психологическому состоянию, так и к происходящему в данном социуме в целом, и заканчивая сложной формой взаимодействия членов танцевальной группы, приводящей к возникновению этюдной формы хореографического действия, танца, перформанса.

Знакомство детей с техникой импровизации можно начать с простых упражнений. Одно из таких упражнений – *«Зеркало»*. Ученики разделяются на пары, встают друг напротив друга. Один из них – ведущий, показывающий элементы, другой – ведомый. Когда ведущий движется, ведомый отражает каждое движение так точно, как это возможно. Цель – достигнуть такой согласованности движения, чтобы наблюдатель не мог различить, кто ведет – а кто следует. Для этого важно стремиться повторять движения с минимальным временным различием. Ведущему важно сосредоточить свое внимание на том, чтобы показывать движения четко – для сохранения связи с ведомым, а задача ведомого – чувствовать связь его движений с движениями ведущего. Через несколько минут танцоры меняются ролями и повторяют упражнение. Сформированное умение «зеркалировать» позволяет научиться понимать логику партнеров. Именно зеркальное отражение движений других танцоров-исполнителей является основой импровизации.

Упражнение «Самолет». После разделения детей на исполнительские пары – ведущего и ведомого. Первый держит за руку второго, у которого в руке бумажный самолет. Он ведет второго, активно меняя при этом траекторию, направление, амплитуду движений, уровни пространства, а также может поэкспериментировать со скоростями времени. Второй танцор подчиняется первому.

Упражнение «Театр Теней». Дети делятся на две группы. Первая группа – зрители. Вторая группа встает на небольшом расстоянии спиной к зрителям. Учитель задает тему, на которую актеры должны придумать позы. По заданному сигналу учителя актеры должны одновременно менять позы. И так пока зрители не отгадают. Далее группы меняются ролями.

Практический интерес представляют и игры на импровизацию. Например, игра *«Контрасты»*. Педагог выбирает разную по характеру и настроению музыку и обговаривает с детьми, куда они хотят «отправиться» – в какую среду: в «волшебный лес», «подводное царство», «зимнюю сказку» и т.д. Заранее оговаривается цель, итог – в кого там можно «превратиться». Исходное положение – дети свободно располагаются на площадке. Педагог включает один из заранее подготовленных музыкальных фрагментов, под который дети начинают двигаться. В этой игре важно, чтобы дети чувствовали контраст в музыке и придумывали (импровизировали) движения в соответствии с ней. Затем педагог включает следующий музыкальный фрагмент.

Игра *«Прогулка с закрытыми глазами»*. Участники делятся на пары. Один участник из пары закрывает глаза – он становится ведомым; второй – ведущим, поскольку он будет вести партнёра по классу. Вначале парам следует двигаться медленно. Освоившись, ведущий

может смелее вести участника с закрытыми глазами, например, бегом, кружась, садясь и вставая.

Важно показать участникам и добиться легкости и непрерывности движений. Для этого в любой момент двое ведущих могут поменяться своими партнёрами, при этом ведомые остаются с закрытыми глазами, чтобы не увидеть, кто ведёт их в данный момент. Также могут меняться ролями ведущих и ведомый (одним из двух способов): 1) ведомый может открыть глаза и встретиться с глазами ведущего, который после этого закрывает глаза и сам становится ведомым; 2) ведущий может коснуться лба своего партнёра, который открывает глаза, в то время как ведущий их закрывает.

Для более высокого уровня подготовки существует ещё много интересных техник и методов, помогающих развить навык импровизации.

Например, *метод исследования возможностей тела*. Состоит он в том, что танцовщик ограничивает себя в свободе, выбирая для танца конкретную часть тела. Например, все движения задаются только от головы, позволяя при этом телу послушно следовать за ней. Так продолжение идёт в любых направлениях – в стороны, вверх, вниз, затем переключается внимание, например – на плечи. Так, в процессе упражнения последовательно задействуются лопатки, руки, бедра, ноги, стопы. Так же танцовщик должен задаваться вопросом «Что еще может сделать моя спина? Какими еще способами я могу перемещать мои руки в пространстве? Таким образом, он пробует целый спектр совершенно невообразимых движений для каждой отдельной части тела, не отвлекаясь на другие. «Это позволяет значительно обогатить его лексику и сделать ее неожиданной. Нередко возможности, которые открываются в процессе становятся удивлением и для самого хозяина тела» [2].

Метод «противоположностей». Во время выполнения танцевальных движений танцовщик может замедлять темп, а затем внезапно резко ускорять. Показывать варианты переходов из одного движения в движение: резко, плавно, быстро, медленно. Так же, не застывая на одном уровне – задействовать и воздух, вертикаль, и партер. Если все же возникают моменты остановки на каких-то движениях, то возможно сочинять глаголы, а затем антонимы к ним и танцевать их по очереди, например, ударять – принимать, тянуть – бросать, убегать – догонять. Включение таких контрастных изменений придаст танцу яркость, эмоциональность, обновленные траектории движения.

Одно из самых популярных упражнений – *«танцевать своё имя»*. Это отличное упражнение для начинающих импровизировать, которое поможет, даже если танцовщик исчерпал творческие идеи и ему кажется, что муза ускользнула: написать свое имя, используя все свое тело. Можно начать писать первую букву головой, потом перейти к локтям и другим частям тела; писать сидя, стоя или лежа; пробовать «путешествовать» по полу, выводя буквы имени. Это маленький танцевальный секрет, и вряд ли зритель сможет догадаться, какую художественную задачу танцовщик себе поставил в этот момент.

Метод «Предмет – действие» часто рекомендуется использовать хореографами для сочинения. Пожалуй, это не совсем импровизация в строгом ее значении, поскольку она предполагает подготовку, но направлена на развитие навыка сочинять движения на ходу. Надо взять листок бумаги, выбрать любые части тела и записать их в столбик, например, живот, плечо, колено. Затем придумать несколько глаголов и записать их напротив указанных частей тела: падать, тянуть, бросать, и т.д. И после этого импровизационно соединять «части тела» с глаголами в любом порядке, чтобы образовались пары (живот – падать, плечо – бросать, стопа – летать). Попробовать поочередно протанцевать эти действия, доверяя своему образному мышлению. Затем добавить переходы между этими действиями. Использование этого метода позволяет добиться очень хороших результатов, даже если танцевальная палитра, исполнительская лексика не очень богаты. Пробовать каждый раз добавлять новые части тела, придумывать неожиданные действия к ним, а затем

проверить, что получается. Очень часто результаты превосходят ожидания. В дальнейшем следует практиковать этот способ прямо во время импровизации, придумывая на ходу. Этот метод избавит танцовщика от повторов и активизирует эмоционально-мышечную полетность, легкость, позволяющих танцевать свободно и естественно.

«Нетипичные условия». Развить чувственность и контроль тела, «зажечь» фантазию и получить новый ценный опыт помогут занятия в непривычных условиях: в тишине, в темноте, в море или озере, на песке, лежа на спине, лежа на животе, с предметами в руках (веер, цветок, трость, лента).

Импровизация может и должна использоваться в учебном процессе как уникальное всеохватывающее средство развития танцовщика. Импровизация касается вариантов работы *руками и ногами* – в амплитуде движений; *поворотах* – в прыжке, с сильным разворотом корпуса, со степенью закругленности спины, в партере, в воздухе; *прыжков* – наверх, в длину, с уходом в партер, в партере; *шагов* (кроссах); *в уровне расположения тела* – в воздухе, в партере сидя и лежа, на полусогнутых ногах и т.д.

Импровизация заложена в основу природы танцевального искусства, и такие навыки прибавляют уверенности исполнителю контемпорари в себе и в своих танцевальных возможностях. Дети перестают бояться высказывать своё видение и начинают предлагать новые образы, варианты движений, сюжета и т.п., стремятся к неожиданности, внезапности, что в целом повышает их исполнительский уровень.

Литература

1. Стив Пакстон и контактная импровизация [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://denz1203.narod.ru/index/0-5> (дата обращения 10.04.2022).
2. Структура спонтанности. Многообразие импровизационного опыта [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// old.girshon.ru/www.dancetrio/Articles/structure.htm](http://old.girshon.ru/www.dancetrio/Articles/structure.htm) (дата обращения 19.04.2022).
3. История танцевальной импровизации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dancerussia.ru/publication/241.html> (дата обращения 12.04.2022).
4. Даренская Н.В. Танец и хореография / Н.В. Даренская // Культурология и искусствоведение : матер. II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань, 2016. – С. 42–43.

УДК 374.1

Джанчатова Дженет Руслановна
студент 4 курса направления подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»
профиль «Изобразительное искусство»
г. Майкоп, Республика Адыгея, РФ
adias2004@mail.ru

Научный руководитель:
Евтых Саида Шумафовна
доцент кафедры изобразительного искусства и дизайна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
кандидат педагогических наук
г. Майкоп, Республика Адыгея, РФ
adias2004@mail.ru

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА ПРИМЕРЕ ТРАДИЦИЙ НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ

Искусство на протяжении всей своей истории представляло собой способ познания окружающего мира, отображающее всю суть человеческой действительности. С течением времени искусство развивалось, пройдя путь от колыбели человечества до современности, запечатлев все этапы возведения человеческой культуры от Палеолитических Венер до современных картин абстракционизма.

Искусство – это отображение культуры человека, сочетающая все сферы его жизни, которые в совокупности сформировали творческое направление. Оно выражалось в быту, в религии и в созерцании природы. Именно взирая на красоту окружающего мира, человек стал создавать особые продукты – произведения. Это могли быть не только картины и скульптуры, но также и предметами быта, имеющие практическое назначение. Следуя этому понятию, наиболее древнем видом искусства, запечатлевшее историю человеческого быта, стало декоративно-прикладное, возникшее в моменте выделения ремесла в самостоятельную отрасль народного творчества, которое в течении продолжительного времени стала формой художественного направления [3].

Декоративно-прикладное искусство охватывает различные разновидности профессиональной творческой деятельности, целью которой является создание изделий, совмещающих в себе утилитарную, эстетическую и художественную функции [1]. Творение изобразительного искусства, предназначенные для эстетического и визуального восприятия, весомо отличаются от работ декоративно-прикладного направления, так как её произведения несут практическое употребление и, вместе с этим, служат украшением во всеобъемлющем смысле этого слова.

Произведения декоративно-прикладного искусства выполнялись и украшались вручную, вбирая в себя индивидуальную особенность, которая достигалась путём кропотливой разработки оригинальной идеи и композиционного смысла в своём образе. Каждая работа данной направленности имеет общие черты, так и различия. Общее достигается формой и выполняемым функционалом, которые требовались при использовании изделия. Частное – внешняя особенность, оболочка, визуальная декоративность. Эстетически-визуальные качества изготавливаемых изделий и вещей заключались в выявленной мастером красоте используемого материала – в цвете, фактуре, в пластических качествах, с учетом которых создается форма, всегда точно отвечающая назначению вещи. Следование традиции и одновременно её творческое воспроизведение, даёт каждому изделию узнаваемость и, вместе с тем, неповторимость [5]. В отличие от современных изделий утилитарной направленности, выполненных без участия человека, ручная работа продолжает цениться в современном обществе, даже несмотря на то, что каждая работа не может быть точной копией предыдущей. Но в этом и заключается ценность и индивидуальность выполненного мастером изделия. Сейчас ручная работа стала синонимом качества.

Традиционные народные промыслы существовали с незапамятных времён, и, как уже стало известно, их суть заключалась в том, что простые повседневные предметы быта поддавались росписи и декору, закрепляя в себе и утилитарную и эстетическую ценность. Данные вещи, в зависимости от своего этнического происхождения, отличались различными элементами: орнаментом, узором, способом и методом изготовления. Если рассмотреть в общих чертах визуальные качества, данные элементы обладали своей семиотикой, то есть языком знаков и символов, которые могли расшифровать носители данной культуры. Например, рассмотрев в сравнении более подробно элементы адыгской и русской культуры,

мы видим яркие отличия, которые характеризовались не только выбором цвета, но и орнаментальными символами.

В адыгской культуре орнаментация вышивки преемственно зооморфно-растительного направления, имеющего плавные переходы и симметрию. Главными и часто употребляемыми символами адыгейского орнамента являются роговидные завитки и знаменитый «трилистник». Орнамент в русской традиционной вышивке, напротив, имеет, чаще всего, острые геометрические переходы. Однако в росписи так же преобладают плавные растительный и анималистический символы и фигуры, которые видоизменяются в связи с направленностью и жанром росписи (гжель, хохлома и т.д.). Исключение может являться только мезенская роспись, в которой преобладают острые геометрические черты. Если в адыгейском орнаменте присутствуют лишь легкий намёк на зооморфную и растительную композицию, сглаженную в моменте упрощения определенных элементов, то в русском рисунке данные черты животных и растений более явно выражены. В них может присутствовать полная фигура животных, а не отдельные их фрагменты.

Таким образом, разница определенных культур, заключающаяся в общих и отдельных элементах, закреплённых своей символикой, жанром и композицией. В связи с этим, декоративно-прикладное искусство является основной выраженной частью национальной и художественной культуры каждого народа, чьи традиции передавались из поколения в поколение на основе многовековых практик коллективного творчества.

Развитие интереса к традиционному направлению декоративно-прикладного творчества способствует укреплению исторического самосознания. Формируется преемственность народного творчества, традиций и ремёсел. Возрождение народных промыслов несёт за собой многочисленные ценные материалы, влияющие на эстетическое воспитание и на развитие духовных и творческих основ, позволяющее сохранить традиции и культуру этноса. Прежде всего, эстетическое воспитание – это целенаправленный, систематический процесс воздействия на личность с целью развития у него способности видеть красоту окружающего мира и искусства, способствуя всестороннему гармоничному развитию личности. В него входит воспитание эстетического отношения к природе, труду, к общественной жизни, быту и к искусству [7].

Именно эстетическое воспитание стимулирует посильное участие в создании прекрасного в творчестве, что так же влияет на приобщение человека к народному искусству и культуре, формируя потребность в познании ценного и прекрасного. Важно так же отметить, что эстетическое воспитание и народное искусство – это две составляющие духовной культуры, которая может быть источником идей, воплощая в себе всеобщее представления о мире и единстве человека с природой, тем самым объединяя традиции в народном творчестве и в искусстве.

Ориентация на развитие образовательной среды позволит лучше укрепить знания о культуре и истории. Таким образом, лучшим вариантом для продвижения эстетического воспитания и развития традиционных промыслов является приобщение к обучению и изучению их на уроках декоративно-прикладного искусства. Для этого больше подходят специализированные школы, направленные на подробное изучение данной направленности.

В отличие от общеобразовательных школ, где включены уроки изобразительного искусства, в детских школах искусств к занятиям декоративно-прикладного направления подходят с более углубленным изучением данного материала. На это влияет не только количество часов, но и связь теоретических и практических основ. Для изучения подходят разные классификации педагогических методов обучения: словесный, наглядный и практический [4].

Словесный метод выражается в беседе, в водной части урока, в которой учащиеся знакомят с принципами и с историей заданной темы.

Наглядный – в демонстрации метода выполнения задания, рассматривая все этапы предстоящей работы, подключая всеобщие визуальные материалы.

Практический метод уже включает действия учащихся на самостоятельную или групповую работу, которая может выражаться в общей композиции.

При большем изучении основ ремесленной народной культуры учащиеся ДШИ познают о быте прошлых столетий, об обычаях и традициях. Именно в произведениях народного фольклора заключена воспитательная ценность, влияющая на формирование эстетических и патриотических чувств. В человеке прививается интерес к слову, любовь к родному языку и гордость за его богатство, восхищение и уважение к собственной культуре [6].

При изучении данного вида искусства необходимо раскрыть первостепенное содержание предметов быта – утилитарную функцию, которая проявляется благодаря конструкции и пластике формы, соотношение частей и целой композиции в готовой работе. В зависимости от назначения каждый предмет имеет определенную конструкцию, пластическую форму, что стоит передать и раскрыть учащимся на уроках ДПИ.

Художественно-эстетическое воспитание осуществляется при помощи приобщения к различным видам народного художественного промысла, которыми могут выступать такие рукодельные искусства, как вышивание, роспись и резьба по дереву, ткачество, вязание, лепка глиняных игрушек, войлоковалание и др. Можно разобрать урок на примере простых, доступных и понятных видов самостоятельного рукоделия, как, например, вышивания.

Вышивание – это процесс творческой и декоративной деятельности, в ходе которой выполняется ручное перенесения орнамента или любого другого изображения на различные виды ткани: от самых тонких, до самых плотных [2]. Вышивка применяется для украшения одежды, предметов быта, для создания самостоятельных декоративных панно. В зависимости от вида и назначения вышивка имеет разные техники и содержание материалов, что может позволить легче её освоить в процессе обучения, выбрав педагогических принцип последовательности и систематичности.

Одним из самых легких видов вышивки для новичков является вышивание на картоне, ещё эта техника распространена под названием «Нитяная графика» – её принцип заключается в создании рисунка на картоне или иной плотной основе при помощи иголки с ниткой. Для данного формата подойдёт плотный картон, на который заранее переведён линейно рисунок. Далее по рисунку следует выполнить средней иглой проколы, через которые будет идти плетение. После выполнения данной заготовки, уже выполняется сама нитяная графика, с помощью нитки и иглы. Данная техника выполняется стяжкой, благодаря чему с ней может справиться даже человек, далекий от искусства и творчества, что делает её хорошим вариантом для ознакомления с трудными техниками вышивания. После чего можно постепенно переходить к более традиционным и сложным видам вышивки, как, например, вышивание гладью, канителью, крестиком, бисером или крупным жемчугом. Данные техники также можно комбинировать между собой, что позволит создать разнообразные по фактуре и композиции панно. Стоит так же раскрыть историческую сущность данного творческого направления, возрождая традиции старинного шитья, на основе изучения более современных и легких видов вышивки.

Учитывая возрастную периодизацию учащихся ДШИ, следует подбирать более доступные и посильные им варианты народных промыслов, что позволит наслаждаться выполнением творческого задания. При знакомстве учащихся с традиционными видами народных промыслов, требуется раскрыть историческую сущность данного направления. Занятия декоративно-прикладным искусством в процессе творческой деятельности позволяет учащимся активно познавать окружающий мир и культуру традиционных ремёсел, формируя при этом мироощущение и мировоззрение, что является важными задачами эстетического воспитания.

Главной целью занятий декоративно-прикладным искусством является развитие креативного мышления, художественных способностей и навыков работы с различными материалами, что позволяет изучить и освоить традиционные промыслы, знакомя с историей возникновения данной сферы искусства и культуры, приобщая передавать бесценные традиции народного ремесла из поколения в поколение.

Литература

1. Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: В 10 тт. – СПб. : Азбука-Классика. – Т. 3., 2005. – С. 379–383.
2. Вышивка. Товарный словарь / Гл. ред. И.А. Пугачёв. – М. : Гос. издательство торговой литературы, 1957. – Т. II. – 99–106.
3. История декоративно-прикладного искусства : учебное пособие / Сост. Л.В. Фокина. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 239 с.
4. Краевский В.В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
5. Национальный атлас России в четырех томах [Карты] / гл. редкол.: А.В. Бородко (пред.), В.В. Свешников (гл. ред.) и др. – Т. IV. Культура. – М. : Роскартография, 2009. – С. 260–267.
6. Шахова Ю.Г. Роль возрождения народных промыслов и ремесел в воспитании духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения / Ю.Г. Шахова, О.Н. Гененко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://scienceforum.ru/2019/article/2018013894?> (дата обращения 17.04.2022).
7. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста : Учебное пособие для ВУЗов / Е.А. Дубровская, Т.Г. Казакова, Н.Н. Юрина и др.; Под ред. Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

УДК 37.026.9

Евтых Саида Шумафовна

*доцент кафедры изобразительного искусства и дизайна
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»*

кандидат педагогических наук

г. Майкоп, Республика Адыгея, РФ

adias2004@mail.ru

МЕТОДИКА ОБРАБОТКИ КОЖИ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ

Роль преподавания декоративно-прикладного искусства в государственных бюджетных организациях дополнительного образования существенно велика, поскольку устойчивое формирование творческих умений и навыков у учащихся немислимо без данного вида искусств. Декоративно-прикладное искусство – неиссякаемый кладезь разнообразных видов художественной обработки материалов, постигая которые, дети приобретают обширные знания по истории возникновения того или иного промысла и технологического процесса по изготовлению изделий.

О роли и значении декоративного искусства в обучении и воспитании детей писали многие ученые (В.С. Кузин, В.В. Корешков, Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикалова, З.И. Паздникова, О.П. Савельева и др.). Они отмечали, что искусство пробуждает первые яркие образные представления о Родине, ее культуре, способствует воспитанию чувства прекрасного, развивает творческие способности детей. И важно не только активировать

творческое воображение учащихся, необходимо обучать их приемам и способам грамотного перенесения образов, созданных воображением, в любой художественный материал.

Выпущено в свет большое разнообразие специализированной литературы по способам художественной обработки кожи [1; 2; 4; 5; 7; 11] и др. Не меньшее количество статей и рекомендаций по изготовлению изделий из кожи размещено на различных сайтах в Интернете [9; 10] и др. Однако, методической литературы, посвященной особенностям преподавания основ технологии изготовления изделий с использованием кожи для различной аудитории, относительно немного. К ним относятся – учебно-методическое пособие под редакцией Т.Я. Шпикаловой, Г.А. Поровской [3], статья Е.Г. Клюй в сборнике научных статей [6], материалы научно-практической конференции, проходившей в Улан-Удэ [8].

Содержание работы по художественной обработке разнообразных материалов должно опираться на учебную программу по декоративно-прикладному искусству в детских школах искусств. Кожа издревле использовалась как природный материал для многих целей - отделки жилья, изготовления одежды, предметов быта, украшений. Кожа является экологически чистым и безопасным материалом, но на сегодняшний момент не приобрела достаточного применения в детском творчестве. Мы рекомендуем использовать кожу для изготовления разнообразных изделий детьми всех возрастов, и при этом решаем следующие задачи:

Обучающие:

- сформировать представления учащихся о разнообразных способах художественной обработке кожи;
- научить владеть инструментами и материалами, используемыми при художественной обработке кожи;
- углубить эстетические познания о декоративно-прикладном искусстве.

Развивающие:

- развить творческие способности и воображение;
- развить навыки художественной обработки кожи;
- развить художественный вкус.
- развить культуру труда.

Воспитывающие:

- воспитать аккуратность в процессе выполнения работы;
- воспитать интерес к творческой деятельности;
- воспитать уважение к своему и чужому труду.

Существуют различные способы художественной обработки кожи: тиснение, перфорация, плетение, аппликация, пирография, гравировка, интарсия, живопись по коже.

Первоначально рекомендуем использовать знакомую им технику аппликации. Необходимо, чтобы учащиеся проецировали приобретенные ранее навыки при работе с бумагой, картоном, тканью на новый для них материал – кожу. Можно предложить выполнить несложные композиции, например, абстрактные, которые позволят учащимся развить творческое воображение и одновременно прочувствовать особенности работы с новым материалом.

Следующим рекомендуемым способом художественной обработки кожи является тиснение, в процессе которого получают изображение путем деформирования материала. Тиснение позволяет изменить первоначальную форму объекта и гладкость поверхности.

Различают несколько видов тиснения:

- штамповка с помощью пресс-форм;
- штампинг с использованием наборных штампов и чеканов;
- карвинг совокупность резьбы, тиснения и чеканки по коже;
- шеридан – разновидность флористического карвинга в США;

– термотиснение, то есть, выдавливания декора на поверхности кожи разогретыми маталлическими штампами.

Рассмотрим более подробно методические особенности художественной обработки кожи на занятиях декоративно-прикладного искусства в детских школах искусств на примере тиснения.

Учитель поэтапно объясняет технологию «тиснение по коже».

1. Перед тем, как приступить к теснению, необходимо выполнить эскиз будущего браслета, используя представленные штампы (рис.1):



Рисунок 1

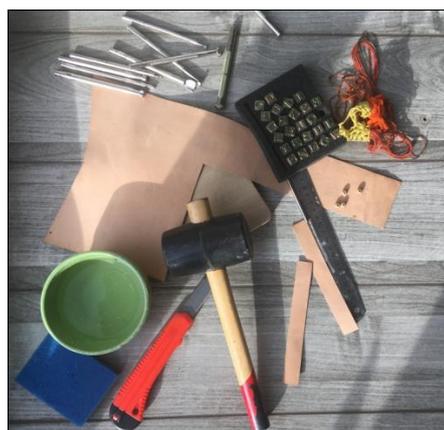


Рисунок 2

2. После того, как эскиз готов, следует расположить все необходимые инструменты рядом, так как работать нужно без остановки (рис. 2).

3. Для изготовления браслетов подготовлены заготовки из кожи растительного дубления длиной 11 см, шириной 2 см и толщиной 0,2 см с отверстиями по краям для шнура – это идеально подходит для наших будущих браслетов (рис. 3).

4. Расположите заготовку горизонтально на столе лицом вверх, губку намочите и отожмите таким образом, чтобы она осталась влажной, но не капала вода. Теперь следует провести губкой равномерно по коже. Кожа начнет темнеть, после этого оставим её на несколько минут. Кожа, пропитанная водой, легко поддается тиснению и любое механическое воздействие на неё оставит след навсегда. И надо быть предельно внимательным перед тем, как нанести рисунок (рис. 4):



Рисунок 3



Рисунок 4

5. Когда кожа будет готова, приступим к тиснению. Берем первый штамп с рисунком и ставим его точно на задуманное место, перпендикулярно относительно стола. Ударяем по штампу молотком и удар должен быть точный, средней силы. Один удар – один элемент рисунка (рис. 5). Важно следить за тем, чтобы штамп не ушел с места, чтобы удар был прямой, не скользящий. Далее штамп за штампом, фрагмент за фрагментом. И когда рисунок воплощен дадим браслету высохнуть. Полностью изделие высохнет лишь через пару дней, а для завершения нашей работы достаточно дождаться выравнивания цвета кожи.

6. Для предотвращения намокания браслета отполируем его воском. Далее займемся оформлением. Проденем шнур через отверстия, наденем бусины. Чтобы бусины не смещались в одну кучу между ними завяжем узелки. Браслет готов (рис. 6):

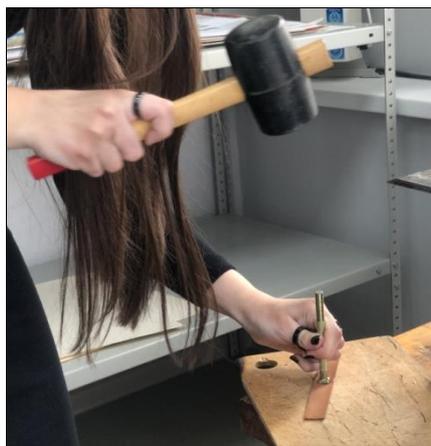


Рисунок 5



Рисунок 6

В конце занятия организуется выставка работ. В процессе просмотра выявляются наиболее удачные работы, учитель дает оценку каждой работе.

Критерии оценки:

- уровень овладения приемами тиснения по коже;
- оригинальное решение узоров тиснения на браслете;
- аккуратность в выполнении работы.

Для закрепления приобретенных навыков и приемов работы рекомендуется провести занятие в форме коллективной работы, когда учащиеся выполняют декоративное панно с использованием техники тиснения по коже (рис. 7; 8):



Рисунок 7



Рисунок 8

Подводя итоги, хочется отметить, что чем разнообразнее будет учебный материал в детских школах искусств, тем успешнее будут решены художественно-педагогические задачи обучения, развития и воспитания ее учащихся.

Литература

1. Амиргазин К.Ж. Исторические предпосылки развития художественной обработки кожи / К.Ж. Амиргазин, Е.К. Амиргазин // Культурное наследие Сибири. – Барнаул, 2016. – № 2 (20). – С. 298–309.
2. Бирюкова Ю.С. Современные техники художественной обработки изделий из кожи / Ю.С. Бирюкова // Устойчивое развитие науки и образования : журнал. – Воронеж, 2020. – №1 (40). – С. 108–112.
3. Возвращение к истокам: народное искусство и детское творчество : учебно-методическое пособие / под редакцией Т.Я. Шпикаловой, Г. А. Поровской. – М. : Владос, 2000. – 212 с.
4. Гронеман К. Изготовление и художественная обработка изделий из кожи / К. Гронеман ; пер. с англ. А.Г. Земмера. – М. : Эксмо, 2018. – 149 с.
5. Канокова Ф.Ю. Художественное оформление изделий из кожи у адыгов / Ф.Ю. Канокова, Л.А. Бербекова // Интеллектуальный потенциал XXI века : ступени познания. – Новосибирск, 2016. – № 32. – С. 52–56.
6. Ключ Е.Г. Изучение инновационных технологий в художественной обработке кожи на уроках технологии / Е.Г. Ключ // Актуальные вопросы профессионального образования: теоретико-прикладные аспекты внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс : сб. науч. статей. – М., 2018. – С. 143–146.
7. Ключина А.С. Оригинальные изделия из кожи своими руками / А.С. Ключина. – М. : Центрполиграф, 2010. – 128 с.
8. Кожа и мех в XXI веке: технология, качество, экология, образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://e.lanbook.com/book/158557> (дата обращения 13.04.2022).
9. Кожа: поделки и картины своими руками : мастер-класс для начинающих [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://vdome.club/podelki/raznoe/kartiny-iz-kozhi.html> (дата обращения 13.04.2022).
10. Мастер-классы по теме «Работа с кожей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.livemaster.ru/masterclasses/rabota-s-kozhej?msec=59&from=31> (дата обращения 12.04.2022).
11. Художественная обработка материалов. художественная обработка кожи / сост. Т.А. Куликова, И.Ю. Башкирова, Н.Н. Сергеев [и др.]. – Тула, 2018. – 108 с.

УДК: 372.87

Жульева Елена Владимировна
магистрант 2 курса
направления подготовки 44.04.01
«Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование»
г. Донецк, ДНР
elena-zhuleva@mail.ru

Научный руководитель:
Минасян Наталья Григорьевна
доцент кафедры музыкального педагогического образования
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
кандидат педагогических наук
г. Донецк, ДНР
natashaminasian@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ

В современном мире значительно повысились эстетические и этические требования к взаимоотношениям людей, к уровню их внутренней и внешней культуры. Эстетическое воспитание должно естественным образом синтезироваться с выработкой мировоззрения у молодёжи, формированием нравственно-эстетической и гражданской культуры личности, с утверждением в учёбе, в личной жизни, любви к своей Родине. Обучение подрастающего поколения разным наукам, приобщение их к прекрасному миру знаний, подведение к познанию законов общественного развития имеют большое значение.

Важность и целесообразность формирования эстетической культуры и духовного воспитания школьников продиктована тем, что именно в общеобразовательной школе закладываются основы духовно-нравственного и эстетического воспитания, формируется самостоятельное отношение к жизни, воспитывается творческое отношение к труду. В процессе обучения, развития и воспитания ребенка главная роль отводится школе, так как методы, формы, средства и способы работы учителя в учебно-воспитательном процессе основаны на комплексности, систематичности, планомерности, непрерывности и занимают довольно продолжительный период времени, «чтобы передать каждому сегодняшнему ребенку наследство высокой духовной культуры родного народа и сделать его посредником культуры всего человечества», – замечает Б. М. Неменский [1, с. 5].

Актуальность затронутой проблемы еще и в том, что в наше динамично развивающееся время мы наблюдаем целенаправленное культивирование потребительской культуры различными средствами массовой информации. Политика потребления, всесторонне истощающая планету, прочно оседает в сознании молодого поколения, вытесняя, таким образом, идеи нравственности, духовности, патриотизма, эстетической культуры. Современные педагоги и психологи в качестве основополагающего фактора эстетического воспитания школьников рассматривают целенаправленное воздействие на личность выразительными средствами музыкального языка, художественного слова, яркими красками живописи, театральными драматическими образами, предметами архитектуры, декоративно-прикладного искусства.

Проблемами развития творческого начала у подрастающего поколения, а также исследованиями культуросообразующих функций искусства занимались известные деятели

науки и искусства, педагоги: Д. Б. Кабалевский, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, С. Г. Шацкий Л. В. Школяр, Б. П. Юсов.

Нужно подчеркнуть, что для понимания важности затронутых вопросов является презентация трактовок в научной литературе понятий «эстетическая культура», «эстетика», «культура», «эстетическое воспитание». Так, например, существует несколько подходов к определению структурных компонентов понятия «эстетическая культура».

В отечественной педагогической литературе понятие «эстетическая культура» рассматривается следующим образом. Словарь «Эстетика» даёт такое определение понятию: «Культура эстетическая» – специализированная часть культуры общества; характеризует состояние общества с точки зрения его способности обеспечивать развитие искусства и эстетических отношений. Культура эстетическая – системное образование, имеющее сложный состав. Ядром культуры эстетической является культура художественная или искусство как деятельность, порождающая художественные и, тем самым, объективирующая эстетические ценности» [2, с. 169].

«Эстетика» – (от греческого *αἰσθησις* – чувственный) философская наука, изучающая сферу эстетического как специфического проявления ценностного отношения между человеком и миром и область художественной деятельности людей» [3, с. 1408].

«Культура» – (от латинского – *cultura* – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) совокупность созданных человеком в ходе его деятельности и специфических для него жизненных форм, а также самый процесс их созидания и воспроизводства. В этом смысле понятие «культура» – в отличие от понятия природы – характеризует мир человека и включает в себя ценности и нормы, верования и обряды, знания и умения, обычаи и установления (включая такие социальные институты, как право и государство), язык и искусство, технику и технологию и т.д.» [3, с. 594].

Как синоним термина «эстетическое воспитание» употребляется понятие «художественное воспитание», которое в более строгом значении относится лишь к эстетико-воспитательному воздействию искусства. Содержание понятия «эстетическое воспитание» и «художественное воспитание» в российской научной литературе нередко отождествляется. Художественное воспитание, представляя собой часть эстетического воспитания, реализуется наиболее полно в профессиональном художественном образовании, при специализации в области искусства, в творческой и художественно-педагогической деятельности» [6, с. 625].

«Воспитание – навыки поведения, привитые школой, семьей, средой и проявляющиеся в общественной жизни. Воспитать – вырастить, дав образование, обучив правилам поведения. Путем систематического воздействия, влияния сформировать чей-нибудь характер» [5, с. 159].

В Законе ДНР «Об образовании» четко определено понятие воспитания. «Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для социализации и самоопределения обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [4, с. 2].

Таким образом, при анализе научных источников в трактовках понятий общим является то, что проблема *эстетического воспитания* является многосложной, сопряженной со многими научными, методическими, практическими аспектами.

Предметы художественно-эстетического цикла, такие как музыка, изобразительное искусство, искусствоведческое краеведение Донбасса, а также учебные дисциплины общественно-гуманитарной направленности – литература и история призваны раскрыть способности каждого ученика, приобщить личность к высшим духовным ценностям своего народа и всего человечества, формировать художественную культуру личности в процессе творческого освоения мира, потребность в творческой самореализации и духовно-

эстетическом самосовершенствовании. В основе преподавания этих учебных предметов, в самой их природе, заложена *полихудожественность*.

Идея полихудожественного подхода в образовании впервые была предложена известным учёным, доктором педагогических наук, уникальным педагогом-исследователем, профессором Борисом Петровичем Юсовым. Будучи членом-корреспондентом Российской академии образования, Борис Петрович плодотворно трудился и внедрял свои новаторские идеи и творческие изыскания в области художественно-творческого развития подрастающего поколения.

Термин «полихудожественный» был применён профессором Б. П. Юсовым в 1987 году. Он указал на тесную связь этого термина с понятием «интеграция» (от латинского *integration* — восстановление, восполнение) [7, с. 92].

В условиях учебных занятий интеграция предполагает построение художественного образа выразительными средствами различных искусств (музыка, архитектура, изобразительное искусство, литература). В процессе художественно-творческой деятельности обучающихся, целью которой является раскрытие художественного образа произведения, учитель привлекает несколько видов искусств в их едином взаимодействии.

Традиционно полихудожественная методология применяется на уроках художественно-эстетического цикла и призвана усилить эмоциональное и эстетическое влияние искусства на личность обучающегося, а также ставит своей целью достижение высокого художественно-эстетического воздействия и получения успешного результата в творческой деятельности. Данная методология позволяет обеспечить более полный эмоционально и интеллектуально насыщенный процесс обучения посредством погружения в образ и адекватно воспринять духовную связь между словом, действием, движением, звуком, цветом, формой.

В настоящее время применение полихудожественного подхода на уроках музыки получило широкое применение. В образовательных программах по музыке прослеживается тенденция выхода за пределы музыкальных знаний и активизация использования образов художественной литературы, выразительных средств живописи, драматических образов театрального искусства, различных видов и направлений архитектуры и других видов искусства.

В данной связи, такая форма подачи дидактического материала, в которой воплощается внутрипредметная и межпредметная интеграция, становится эффективной формой работы с обучающимися, результатом которой становится личностное развитие школьников и обогащение их эмоционально-эстетического опыта.

Так, на протяжении 2020–2021 учебного года учителями-предметниками Муниципального общеобразовательного учреждения «Школа № 58 города Донецка» были организованы и проведены следующие внеклассные мероприятия, связанные с применением интегративного подхода в учебно-воспитательном процессе:

1. Мероприятие «Наши музы не молчали» было проведено в форме музыкально-литературной гостиной и посвящено песням Великой Победы. Подготовка к уроку проводилась учителями: литературы (работа с учащимися над эмоциональной и образной подачей информационного материала); музыки (разделение подростков на творческие группы, каждая из которых разучивает определенную песню); изобразительного искусства (совместная работа учителя и учащихся по подготовке афиши, рисунков, иллюстраций и тематическому оформлению зала); библиотекаря (организация книжной экспозиции - сборники песен и поэзии военных лет, военная литература).

2. Республиканский конкурс поисково-краеведческих работ «Донбасс – мой родной край», который включал работу по трем направлениям: географическое краеведение Донбасса, литература, информатика. Данный проект заключался в разработке информационного буклета и описании экскурсионного объекта.

3. Конкурс республиканского значения «Семейные архивы» о событиях и героях Великой Отечественной войны, включающий создание видеоролика-рассказа о фронтовой судьбе героя. Работа над проектом синтезировала в себе следующие предметные области: литература, история, информатика, музыка, изобразительное искусство.

4. Мюзикл «Дюймовочка» в рамках смотра детских коллективов художественной самодеятельности. В подготовке мероприятия были задействованы учителя предметной области «Искусство» (музыка, изобразительное искусство, хореография), предметов гуманитарного цикла (литература, технология), а результатом совместной работы учителей и обучающихся стала постановка мюзикла, в котором в исполнении талантливых ребят были исполнены вокальные, танцевальные и акробатические номера.

5. Памятная акция «Ангелы Донбасса». Данное мероприятие проводилось с целью воспитания у учащихся уважения к ценностям мирной жизни и увековечения памяти погибших детей, мирных жителей и защитников нашей Родины. Проведению памятной акции предшествовала серьезная подготовительная работа учителей, школьников и родителей. Мероприятие было построено в форме урока-реквиема, на уроке звучала проникновенная музыка, ребята прочитали трогательные стихотворения. Просмотр короткометражного фильма «Невыученный урок» (режиссер Нина Ведмицкая) вызвал отклик в сердцах и душах всех участников мероприятия.

6. Познавательным и содержательным для обучающихся стал информационный час «Уроки Чернобыля», приуроченный к 35-летию трагедии на Чернобыльской атомной электростанции. На тематический урок были приглашены непосредственные участники ликвидации последствий аварии, которые рассказали о самоотверженном труде по дезактивации объектов и населенных пунктов в зоне заражения, привели примеры стойкости и мужества своих товарищей, которые с честью и достоинством выполнили свой воинский и патриотический долг перед человечеством. В рамках памятного мероприятия обучающиеся 7 и 8 классов прочитали стихотворения, исполнили песню «Прекрасное далеко», посмотрели документальные видеохроники, свидетельствующие о масштабах катастрофы.

Хочется обратить внимание на то, что проведение интегрированных уроков и мероприятий предполагает кропотливую подготовительную работу учителей и обучающихся: отработку алгоритма проведения мероприятия, обдумывание целесообразности использования форм и методов подачи материала, разработку и компоновку сценария, разучивание музыкального материала со школьниками, подготовку иллюстраций для оформления аудитории, сотрудничество с библиотекой, подбор аудио- и видеоряда, совместную работу над презентациями и т.д.

Широкомасштабный эксперимент под руководством педагога-художника Б. П. Юсова, который хотя и отдален от нас во времени, изменил подход к системе обучения в области эстетического образования. Центром педагогического воздействия стала *личность ребенка*, а ценностную значимость приобрела *самостоятельная* творческая деятельность школьника. Различные виды искусства с их средствами выразительности выступили как средства и способы в развитии личностных качеств обучающегося, формировании эстетических, художественных, духовно-нравственных качеств личности. Кардинальные изменения подходов к обучению в области педагогики искусства позволил Б. П. Юсову разработать Концепцию полихудожественного развития школьника и интегрированного преподавания предметов художественно-эстетического цикла не утратившими актуальности и на современном этапе образования.

Литература

1. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя. / Б.М. Неменский/ – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.

2. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.
3. Новый энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия; Рипол Классик, 2005. – 1456 с.
4. Об образовании. Закон Донецкой Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dnrsovet.su/zakon-dnr-ob-obrazovanii/> (дата обращения 19.03.2022).
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М. : ООО «Издательство «Мир и образование», 2013. – 1376 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Р76 Гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998 – 672 с. – Т.2. – М – Я.
7. Тагильцева Н.Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования / Н.Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России : научный журнал. – Екатеринбург, 2015. – №12. – С. 91–94.

УДК 372.87

Козлова Марина Анатольевна
студент 2 курса магистратуры
направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
магистерская программа «Музыкальное образование»
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
г. Таганрог, РФ
t.i.karnaikhova@mail.ru

Научный руководитель:
Карнаухова Татьяна Ивановна
профессор кафедры музыкального образования
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
кандидат педагогических наук, профессор
г. Таганрог, РФ
t.i.karnaikhova@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ФОЛЬКЛОРНОГО АНСАМБЛЯ

Сфера образования способствует формированию людей, которые будут жить в новом тысячелетии. Область художественного образования предлагает учащимся возможность осознать себя духовно значимыми и развивать свое художественное, эстетическое и нравственное восприятие окружающего мира. Искусство с первых дней школьного обучения служит средством формирования целостного мировоззрения ребенка как в его эстетической, так и в нравственной сущности, развивает ассоциативное мышление. В искусстве учащиеся развивают творческие способности, приобретают опыт творческой деятельности, формируют свою индивидуальность.

В наше время с особой остротой стоит задача формирования духовного мира человека третьего тысячелетия, возрождение и расцвета культурных традиций народов России. Эту задачу по развитию личности ребенка помогает решить и кружковая работа, в частности,

занятия школьников по фольклору. Занятия по фольклору имеют в себе большие возможности для творческого развития школьников.

Анализируя продуктивное творчество детей, мы можем судить о многообразии детских качеств, увлечений, интересов и способностей. Творческая деятельность может оказать преобразующее воздействие на личность ребенка.

Теоретически в основу объяснения понятия детского творчества положено признание того, что детям присуща врожденная склонность к самостоятельному и стихийному проявлению себя в творческой деятельности. В раннем детстве начинает формироваться творчество в соответствии с принципом свободы творчества.

Источником музыкального творчества считаются явления жизни, сама музыка, музыкальный опыт, усвоенный детьми. Детский творческий процесс пробуждает у детей особое желание действовать в искренней и непринужденной обстановке в таких видах деятельности, как игра, драматургия, пение и т. д. Особо актуальны в настоящее время вопросы, связанные с состоянием музыкального образования и воспитания в современной школе и обществе. Этот вопрос очень важен, потому что дети очень мало знают о русской музыке и русском фольклоре. Но дети должны понимать культуру своего родного народа и все, что непосредственно с ней связано. Фольклор – это коллективное художественное творчество людей. На протяжении веков народная музыка осваивала жизненный опыт, коллективную мудрость людей, передавала их подрастающему поколению, активно пропагандировала высокие нравственные ценности и эстетические идеалы. Фольклор имеет четкую воспитательную направленность. Много из этого было создано специально для детей и молодежи – с большой заботой об их будущем. Фольклор «обслуживает» ребенка с рождения.

Для того чтобы дети могли приступить к занятиям музыкой на основе музыкального фольклора, необходимо четко понимать сущность этого художественного явления. Народная музыка – это искусство традиционной народной музыки. Фольклор не существует и не может существовать вне традиции. Он содержит не только оригинальный и традиционный стиль и форму, но и содержание, систему образов, принцип отражения действительности. Слово фольклор должно сохраняться только для определенного вида народного творчества, а также его вариаций, не устойчивых в исполнении, образованных звуком, мимикой, движением, музыкой. Это формы музыкально-поэтической, музыкально-драматической и хореографической музыки, то есть формы, связанные с вышеуказанными четырьмя элементами. Фольклор – это не только величайшее культурное наследие прошлого, но и мощное средство всестороннего развития каждой личности. Современные исследователи считают, что при погружении ребенка в основные принципы фольклора закладывается фундамент, который не только формирует нравственные и эстетические идеалы, но и развивает личность [2, с. 43].

Творческий призрак рождает живое воображение. Ибо творение по существу состоит в намерении сделать то, чего никто не делал раньше, или, по крайней мере, то, что было до тебя, но ты должен сделать лучше по-новому, по-своему. То есть человеческое творчество всегда есть стремление, к совершенству. Ведь в самом широком смысле слова красивое и глубокое это начало творческого становления, воспитывающего фольклор среди детей, и ничего в этой роли не заменит [1, с. 108].

Первостепенной задачей эстетического воспитания в школе и внеурочной деятельности, является развитие творчества через народное искусство, когда оно проявляется и в математике, и музыке, и физике и т. д. Формирование личности ребенка – это постоянное изменение и усложнение системы отношений с миром, природой, трудом, другими людьми и самим собой. Это происходит на протяжении всей нашей жизни.

Рассмотрим развитие творческого мышления на занятиях фольклорного ансамбля. Задача воспитания творческой личности требует знания особенностей мышления ребенка,

понимания его души и мира образов. Только на этой основе педагог может создать благоприятную среду, ту особую атмосферу, которая наилучшим образом способствует интенсивному развитию заложенного в ребенке творческого потенциала. Такие качества детей, как непосредственность, влияние, эмоциональное восприятие окружающего мира, от которых они получают столь необходимый жизненный опыт, являются благодатной почвой для развития детского творческого развития и воображения. Ребенок мыслит предметами, которые он наблюдает в окружающем мире. Для него каждый предмет содержит в себе целый комплекс различных ощущений, воплощенных в форме, цвете и запахе. Исполнение народной песни в ансамбле – это всегда эмоциональное высказывание. С помощью жеста, мимики, произнесенного слова певцы создают яркий образ и добиваются взаимопонимания со слушателем. Развитие ассоциативного воображения на занятиях фольклорного ансамбля может способствовать раскрытию творческих способностей, которые отражаются в исполнительских способностях ребенка. Вы можете развить его, слушая различные музыкальные треки с ярким программным и тембровым образом. Способность к визуализации музыки проявляется в его творческом диалоге с педагогом. Продуктивная форма этих умений отражена в детских рисунках, на которых запечатлено его отношение к услышанному. Способность детей не только слышать, но и видеть музыку – чрезвычайно ценное качество, которое необходимо всемерно культивировать и развивать.

Важнейшим методом на занятиях фольклорного ансамбля является импровизация. Прежде всего, это – творчество учителя. Без развитого творческого потенциала учителя никогда не получится провести интересное и незабываемое занятие. Ведь там, где есть творческая инициатива, всегда происходит экономия сил и времени и одновременно повышается результат ученика. При подготовке к занятию можно сколько угодно думать над логикой освоения того или иного произведения фольклора. Но когда учитель приходит к детям, все его действия должны выглядеть естественными, рождаться и развиваться на глазах у детей. Импровизация, как принцип работы с детьми, должна использоваться во всех формах общения учителя и ребенка [4, с. 322].

С чего начинается музыкальная импровизация для детей? «Вы, наверное, скажете: слух, память, чувство ритма, развитое ладовое чувство, чувство формы и т. д. Да, эти функции необходимы! Но импровизация начинается не с ритмических рисунков, которые нужно развивать, не с мелодических завихрений. Ценность импровизации как методического приема в работе с детьми заключается не в умении создавать музыкальные конструкции, а в необходимости, готовности выразить душевное состояние, важную мысль, впечатление» [3, с. 73–74].

Кроме того, импровизация является одним из способов развития творческих способностей ребенка на уроках фольклора: сочинение народных песен, народные танцы, изучение народных игр, народный театр, народные инструменты, все это необходимо при изучении народных праздников и обрядов.

Развитие певческого голоса и народных песенных навыков у детей в условиях фольклорного ансамбля требует применение определенных методов и подходов. Работа с детским голосом возлагает на педагога особую ответственность, так как он имеет дело с еще неокрепшим, растущим организмом, очень хрупким и тонким настраивающим аппаратом. Важно отметить, что нет никаких природных свойств, которые физически помогают голосовой системе ребенка. Отсюда главная и первая установка – не форсировать голосообразование, звук. Лучше сразу сконцентрировать внимание на правильных речевых навыках ребёнка, таких как: внятность, выразительность, логичность, соблюдение правил орфоэпии, опора на дыхание, чистота фонетики, распевность. В этом случае вокальное обучение будет протекать легче, свободнее. Педагог обязан следить за тем, чтобы продолжительность занятий пением с малышами не превышала 15–20 минут с перерывами;

не злоупотреблять силой звучности, соблюдать удобную тесситуру и выполнимую длительность фраз.

Еще одним важным методом работы с детьми в фольклорном ансамбле и их творческим развитием является игра. Многовековой опыт человечества показал, что игра является важнейшим средством творческого воспитания детей. Она имеет такое же непреходящее воспитательное значение, как народная поэзия, легенды и сказки. Народные игры способствуют активизации интеллектуальной деятельности. Каждая игра заставляет его ум работать с активностью и энергией, в результате чего его действия становятся более осмысленными и целеустремленными. Народные игры органично сочетают в себе художественное и педагогическое начала. Издавна существует поговорка: если хочешь узнать сердца людей, нужно видеть, во что играют дети. Это по существу преобладающая форма детской деятельности, характерная для мира детства. Исходной азбукой для понимания фольклора детьми следует считать народные традиционные игры, представляющие собой самобытную и самостоятельную художественную систему, игровая форма которой отличается от других игровых форм, что способствует успешному усвоению традиционных народных языков.

Люди всегда решали проблему передачи музыкального опыта наших предков следующему поколению. В наше время решение этой проблемы приобретает все большее значение, так как в современной культуре и педагогике появились новые перспективы, представления, замыслы, сказывается влияние других мировых культур, усилившееся в последнее десятилетие. Народное музыкальное творчество, включая все его жанры, имеет огромный воспитательный потенциал. Оно несет огромные духовные нагрузки, эстетические и нравственные идеалы, веру в торжество красоты, торжество добра и справедливости.

Литература

1. Афолина Г.М. Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия / Под ред. О.А. Абдуллиной / Г.М. Афолина. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 512 с.
2. Гусев В.Е. Русская народная художественная культура : (Теорет. очерки) / В.Е. Гусев; Санкт-Петербург. ин-т театра, музыки и кинематографии. – СПб : СПбГИТМИК, 1993. – 110 с.
3. Никитина М.А. Фольклор в эстетическом и нравственном воспитании школьников / М.А. Никитина. – Минск : Нар. асвета, 1968 [вып. дан 1969]. –101 с.
4. Топилина И.И. Психолого-педагогические особенности музыкально-творческого развития личности школьника / И.И. Топилина, Т.И. Карнаухова, Н.В. Топилина // Кант : журнал. – Ставрополь : Ставролит, 2021. – С. 321–325.

УДК 37.03

Петровци Татьяна Александровна

студент 4 курса

направление подготовки 47.03.02 «Прикладная этика»

ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»

г. Краснодар, РФ

garonova.galina@gmail.com

Научный руководитель:

Гапонова Галина Ивановна

доцент кафедры педагогики, психологии и философии

ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»

кандидат педагогических наук, доцент

г. Краснодар, РФ

garonova.galina@gmail.com

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО АСПЕКТА НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность нашей темы совершенно очевидна, поскольку она активно обсуждается в научных сообществах, на различных площадках, в педагогических коллективах.

На основе анализа литературных научных источников мы осуществили попытку к теоретическому анализу данной проблемы.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование и эмпирическая проверка методических рекомендаций, способствующих реализации процесса формирования нравственного сознания и поведения детей и их экспериментальная проверка.

Проблема формирования нравственного сознания и поведения являлась актуальной для педагогической науки во все времена. Это обусловлено тем, что общество развивается, изменяются социально-культурные условия жизни, соответственно, изменяются и поведенческие установки.

Таким образом, каждое новое поколение имеет свои собственные нравственные ценности и идеалы, отличающие их от предыдущих поколений. Следовательно, педагогическая наука должна адаптироваться к современным требованиям, выявлять и создать необходимые условия для нравственного развития именно этого поколения детей.

Однако современные тенденции нравственного поведения детей показывают, что общество не может считать данные результаты удовлетворительными. Так как в последнее время отмечается широкое распространение потребительской мотивации, социальный и личностный инфантилизм, наличие негативных зависимостей среди несовершеннолетних. Это говорит о том, что педагогические технологии воспитания нравственного сознания и поведения детей используются не в полной мере.

В педагогической литературе процесс формирования и развития нравственного сознания рассматривается с разных точек зрения. Например, Г.Н. Година считает нравственное сознание как составляющую воспитания, Е.Ф. Шубина как становление нравственных понятий ребенка на культурно-исторических традициях, С.Ю. Кортоузова как гуманистическое воспитание в процессе ролевых игр, Э.П. Козлов как знакомство с социальной реальностью, Е.А. Кудрявцева как развитие индивидуальности ребенка в коллективных взаимоотношениях и др.

Нравственное сознание – внутренняя система принципов и правил нравственного поведения людей между собой и с обществом в целом, усвоенная сознательно. Оно

формируется через просвещение и заключается в формировании нравственных понятий, суждений, умозаключений о совести, стыде, грехе, добре и зле, любви и верности и т.д.

Обыденный уровень нравственного сознания структурно состоит из обычаев, традиций, норм и оценок, и является элементом, хорошо закрепленным в сознании общества, отражающим реальную действительность и регулирующим межличностные отношения с точки зрения добра и зла. Обычай тесно связан с обрядом. Традиция – элемент сознания, закрепленный исторически, долговечный и прочный, связанный с направлением поведения человека во всех отраслях общественной жизни, опирающийся на его эмоциональную сферу.

Теоретический уровень структурно состоит из смыслов, ценностей, нравственных идеалов и ценностных ориентаций, которые являются связывающими нравственное сознание и поведение человека звеньями.

Главная задача обыденного и теоретического уровней нравственного сознания – осмысленное поведение человека в обществе. Они не противопоставляются, а тесно взаимодействуют, так как в процессе жизни человек стремится поднять свой базовый теоретический уровень, а вместе с ним совершенствуются его чувства, составляющие основу для обыденного сознания. Большинство людей на протяжении всей жизни пользуются обыденным сознанием.

Связанные и взаимодействующие между собой, обыденный и теоретический уровни сознания имеют некоторые отличия, состоящие в глубине постижения нравственных явлений. На обыденном уровне создаются простые умозаключения, связанные с наблюдениями и оценками, тогда, как теоретический уровень дает возможность понять всю суть, происходящих явлений.

Нравственные чувства – эмоциональная форма усвоенных личностью моральных принципов, норм, представлений. Это переживания, отражающие отношение человека к обществу, другим людям, самому себе на основе моральных ценностей. Они всегда социально обусловлены и носят исторический характер: от одной общественно – экономической формации к другой меняется их содержание и направленность.

Можно выделить большое разнообразие нравственных чувств таких, как совесть, долг, ответственность, честь и прочее, в основе которых находится психологическая способность сопереживания окружающим людям, стремление прийти на помощь и облегчить чужие страдания. Нравственные чувства могут быть простыми (связанными с эмоциями стыда, гнева и т.п. и не всегда осознанными в полной мере) и сложными (связанными с чувством вины, раскаяния, прошедшими через размышления и мироощущение личности).

Наиболее сложными по содержанию и применению являются методы словесно-эмоционального воздействия: метод наглядно-практического воздействия, этическая беседа, рассказ, разъяснение.

При организации педагогической работы с младшими школьниками наиболее часто используются рассказы на этические темы. Рассказом является эмоционально яркое изложение определенных фактов и событий, имеющих в своем содержании нравственную проблему. Основной целью этического рассказа является воздействие на чувства детей, помощь в понимании и усвоении смысла нравственных и моральных установок и норм поведения. С помощью такого рода рассказов педагог может не только раскрыть содержание нравственных понятий, но и сформировать у детей положительное отношение к поступкам, соответствующим нравственным нормам.

Можно выделить следующие функции этического рассказа:

- формирует у учащихся знания о нравственном поведении;
- является способом демонстрации положительного примера поведения;
- пополняет нравственный опыт ребенка опытом персонажей рассказа.

Применение этического рассказа в педагогическом процессе будет эффективным при

соблюдении следующих условий.

Повествование должно соответствовать социальному опыту ребенка. В младших классах он краток, доступен, эмоционален и соответствует переживаниям детей. Для более яркой и запоминающейся демонстрации сюжета рассказа педагог может использовать иллюстрации и фотографии, а также соответствующее музыкальное сопровождение. Важное значение для правильного восприятия рассказа учениками имеет обстановка, которая должна соответствовать содержанию и замыслу рассказа. При проведении рассказа обязательно необходимо учитывать, что рассказ должен переживаться учениками. Необходимо позаботиться, чтобы впечатления, полученные в ходе прослушивания рассказа, сохранились как можно дольше. Зачастую воспитательный эффект этического рассказа бывает снижен в силу того, что сразу же после прочтения дети переключают свое внимание на что-то совершенно другое по смыслу и настроению.

Также для формирования и повышения уровня нравственного сознания эффективен метод этической беседы. Под этической беседой понимается последовательное и систематическое обсуждение ситуации, поведения, поступков, которое предполагает участие двух и более человек. В процессе этической беседы участники высказывают свое мнение и точку зрения относительно определенной ситуации, которая затрагивает этические, нравственные и моральные проблемы. *Целью этической беседы* является упрочение, углубление нравственных и этических понятий, формирование системы нравственных убеждений и взглядов, закрепление и обобщение знаний.

Как педагогический метод этическая беседа является способом привлечения внимания детей к определению правильности тех или иных суждений и поступков с точки зрения нравственности. В ходе обсуждения конкретных ситуаций и поступков учащиеся легче понимают значение нравственного поведения.

Ключевой особенностью проведения этических бесед с младшими школьниками является возможность использования в педагогическом процессе всевозможных инсценировок, чтения произведения по ролям. При этом основным является процесс обмена мнениями между участниками.

Правильная организация и проведение этической беседы со стороны педагога позволит учащимся самостоятельно прийти к необходимому выводу.

На констатирующем этапе исследования мы использовали следующие методы и методики: Диагностическая методика «Сюжетные картинки», авторы – Г.Л. Урунтаева, Ю.Л. Афонькина (диагностика эмоционального компонента); методика «Незаконченные истории», авторы – Г.А. Урунтаева, модификация Л.Ю. Соломиной (диагностика когнитивного компонента); методика «Сделаем вместе», модификация Р.Р. Калининой (диагностика поведенческого компонента).

Результаты проведенной диагностики формирования нравственных качеств у детей младшего школьного возраста свидетельствуют о том, что о многих нравственных качествах дети имеют достаточное представление, но у 9 детей экспериментальной группы (у 8 детей контрольной группы) уровень нравственной культуры находится на низком уровне. Это говорит о необходимости проведения работы, направленной на формирование нравственных качеств в данной группе детей.

Итоги выполнения детьми задания «Закончи историю» показали, что дети по-разному выражают эмоциональное отношение к нравственным нормам (доброта-злость, щедрость-жадность, трудолюбие-лень, правдивость-лживость). Дети, показавшие низкий уровень по методике «Закончи историю» правильно оценивают поведение детей как положительное или отрицательное (хорошее-плохое), но оценку не мотивируют и нравственную норму не формулируют.

На среднем уровне развития эмоционального отношения к нравственным нормам находятся 14 детей экспериментальной группы (56%). Дети объясняли свои действия.

Эмоциональные реакции на поступок были адекватны, но выражены слабо. Дети правильно оценивали поведение, называли нравственную норму, но не могли мотивировать свою оценку.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что в контрольной и экспериментальной группах у младших школьников преобладает средний уровень нравственного развития (68% в контрольной и 73% в экспериментальной группах соответственно).

Анализ результатов анкетирования учителей позволяет определить наличие психологической готовности к формированию нравственной культуры младших школьников. Все опрошенные учителя отметили, что проблема нравственного воспитания актуальна в настоящий момент.

Позитивными следует считать и другие результаты опроса: 100% опрошенных отметили, что считают нужным увеличить свой запас знаний по нравственному воспитанию; 100% проводят тематические мероприятия по воспитанию нравственности детей. Однако только 50% воспитателей отмечают, что обладают личностными качествами, которые могут служить положительным примером в воспитании нравственности детей. Также были отмечены проблемы с умением проектировать и планировать работу по формированию нравственной культуры у детей, только 50% воспитателей ответили, что обладают соответствующими методиками и технологиями.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки и проведения программы по формированию нравственного сознания и поведения младших школьников.

Литература

1. Архарова Л.И. Праздники и классные часы на тему нравственности / Л.И. Архарова // Сценарии праздников, классных часов, игр, развлечений для начальной школы. – М., 2015. – С. 58–65.
2. Баранец Н.А. Формирование ценностных ориентаций младшего школьника в современной информационной среде / Н.А. Баранец // Начальная школа: плюс до и после. – М., 2018. – №7. – С. 75–78.
3. Беспятова Н.К. Занятия по этикету для младших школьников / Н.К. Беспятова, Д.Е. Яковлев // Организация и содержание воспитательного процесса в школе. – М., 2016. – С. 70–77.
4. Миловзорова А.М. Воспитание нравственных чувств младших школьников через овладение выразительным чтением / А.М. Миловзорова // Начальная школа: плюс до и после. – М., 2010. – № 7. – С. 20–24.
5. Муртазина В.М. Адаптированная программа нравственного воспитания младших школьников / В.М. Муртазина // Завуч начальной школы. – М., 2018. – № 1. – С.114–121.

УДК 378 . 015. 31 : 7 : 37. 091. 27

Федорищева Светлана Павловна

*и.о. заведующего кафедрой
дополнительного образования детей и взрослых
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
кандидат педагогических наук, доцент
г. Луганск, ЛНР
fedorisvetlana@yandex.ru*

Кривуля Роман Евгеньевич

*старший преподаватель
кафедры дополнительного образования детей и взрослых
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
river.k.i@yandex.ru*

КОНКУРСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

В настоящее время на всех ступенях образования достаточно остро встают вопросы эстетического воспитания студента, заинтересованного, высокообразованного, активного и нравственного человека способного самообучаться и реализовывать себя в будущем.

Изменения, произошедшие в системе образования за последние десять лет, ставят перед образовательными организациями, особенно в сфере профессионального образования целый круг сложных задач, связанных с требованиями современного рынка труда, с повышением потребности в творческих работниках, которые должны иметь достаточный уровень профессионального развития. Реализация этого на практике обязывает педагогов находить разнообразные формы и технологии, касающихся процессов самоорганизации, в создание своих индивидуальных прогнозируемых форм самообразования, направленного в будущее.

В осуществлении сказанного появляется необходимость в продуктивной практико-ориентированной деятельности, позволяющей находить реальные практические шаги, направленные на формирование проектного мышления обучающихся. Обучение и воспитание – это два взаимосвязанных процесса, разделить которые практически невозможно. Эти понятия слишком тесно переплетаются в коллективно-творческом процессе, так как совместно обучаясь, человек одновременно и познает, и воспитывается путем собственного участия в совместном творчестве.

Следует сказать, что одной из продуктивных направлений в этом является конкурсная деятельность. Осуществлению этому помогают, как показывает и доказывает реальная практика, являются эффективные формы включения обучающейся молодежи в активную продуктивную деятельность на всех этапах образовательно-воспитательного процесса – это организация и проведение всевозможных массовых мероприятий, художественных событий конкурсов и др., где наиболее ярким можно рассматривать фестиваль как реальное условие демонстрации индивидуальных и коллективных достижений его участников.

Вопросы профессионального развития студентов и формирования их готовности к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения. Это обусловлено тем, что в период первичного «освоения» профессии, который приходится именно на время обучения в университете, осуществляется процесс самоопределения студента в жизни, формируются его жизненная и мировоззренческая позиции, осваиваются

индивидуализированные способы и приемы деятельности, поведения и общения. При этом одной из главных проблем является построение такой системы учебно-образовательного процесса, которая оптимальным образом учитывала бы особенности и закономерности не только личностного развития студента, но и его профессионального становления как специалиста.

Условием развития профессионального мастерства современных специалистов в сфере индустрии красоты и моды является конкуренция, поэтому проведение профессиональных конкурсов стало открытой формой соревнования, развития профессионального мастерства участников конкурсов, а также источником новых идей и направлений развития моды.

Повышение квалификации будущих специалистов возможно при их участии в профессиональных конкурсах мастерства по компетенциям. Одной из форм повышения уровня профессионализма студентов являются конкурсы профессионального мастерства.

Современные образовательные учреждения обязаны существенно усилить личностно-развивающий аспект профессионального образования, что предполагает развитие и становление человека как профессионала в течение всей его последующей жизни.

Основная цель подобных конкурсов – выявление талантливых и творческих обучающихся, способных к активному пополнению своих знаний, сочетающих личные и общественные интересы, обладающих навыками общения, поведения, самооценки. В процессе подготовки и проведения конкурсов профессионального мастерства у студентов ликвидируются некоторые пробелы в знаниях, вырабатываются умения решать проблемные задачи. Именно конкурсы профессионального мастерства создают оптимальные условия для творческой самореализации личности, ее профессиональной и социальной адаптации. В конкурсе практически каждый студент может показать высокий результат. Для этого нужны знания, сноровка, умение работать уверенно, быстро и качественно.

Конкурс, по своей сути – это соревнование, которое ставит перед собой цель выделить лучших участников, лучшие работы [2, с. 196].

Конкурсы профессионального мастерства способствуют формированию общих и профессиональных компетенций. Основными задачами конкурса является выявление талантливых и творческих личностей, повышение профессионального мастерства обучающихся, а также повышение значимости и престижа профессии. Проведение конкурсов повышает у студентов интерес к выбранной профессии, развивает творческие способности [1, с. 15–16].

Конкурсы профессионального мастерства становятся предметом научных исследований и характеризуются с различных позиций, чрезвычайно важных для развития образования. Конкурсное движение является эффективным средством творческой самореализации обучающихся в профессиональной деятельности и позволяют каждому из них наметить свою траекторию профессионального саморазвития в соответствии с профессиональными и личностными запросами. Само включение в конкурс способствует ещё большему развитию активности студентов в профессии [1, с. 18]. На сегодняшний день в различных университетах Российской Федерации, научные работы магистрантов и аспирантов защищаются по темам связанных с развитием моды и конкурсного движения как фактора развития культуры нации.

Современные конкурсы мирового уровня проводят такие организации как ОМС – Organization Mondiale Coiffure (Всемирная организация парикмахеров) и СМС – Confederation Mondiale Coiffure (Всемирная конфедерация парикмахеров), центральные управления которых находятся в Париже. Кроме выше упомянутых мировых мероприятий проводятся международные соревнования в сфере индустрии красоты и моды в различных странах. Наиболее популярными являются такие фестивали как «Мир красоты» (Москва), Чемпионат профессионального мастерства в рамках Международного фестиваля красоты

«Невские берега» (Санкт-Петербург) (рис.1). Несомненно, представителям любой профессии необходимы конкурсы профессионального мастерства, как возможность обобщения уже имеющегося опыта, создания новых идей, которые можно успешно реализовывать в своей практической деятельности.

В 2021 г. по инициативе президента Российской Федерации В.В. Путина был поддержан национальный открытый чемпионат творческих компетенций Art Masters, новый масштабный проект в сфере креативных индустрий, представляющий собой профессиональные соревнования специалистов бекстейдж. Чемпионат призван поддержать представителей творческих профессий, раскрыть их потенциал, стать социальным и профессиональным лифтом, трамплином для тех, кто пока только выбирает свой путь. Это связано с тем, что современная государственная политика, в силу консервативности своего построения, не может конкретно развивать и поддерживать такие «не стандартные» сферы как сфера индустрии красоты, как отрасль креативной индустрии. Но также государственный аппарат понимает тот факт, что данная сфера, являясь коммерчески успешной, несет большой экономический ресурс для государства. Но сфера индустрии красоты и моды не производственная единица, которую можно создавать по одному и тому же шаблону долгие годы. Мода является живой индустрией, где сегодняшний тренд завтра перестает быть востребованным и требуется новый творческий порыв специалистов, для того чтобы данная сфера всегда держалась на плаву интересов общества.

Поэтому в поддержку подобных сфер государством и было поддержано Event направление взаимоотношений креативных сфер деятельности. Event индустрия – это совокупность компаний и проектов, специализированно действующих на рынке организации мероприятий различной творческой направленности. То есть, государство, таким образом, нашло способ поддержать индустрию красоты и моды не прямо, но косвенно, что дало хороший импульс для развития, как модной сферы, так и темпов развития культуры всего человечества. На сегодняшний день государственным аппаратом Российской Федерации в развитие данной индустрии вложено 40 млрд. рублей. Благодаря такому финансированию создается большое количество фестивалей, где не только метры, но и начинающие специалисты могут творчески реализовывать себя. И молодых талантов с каждым фестивалем становится все больше.

Профессиональные соревнования приносят движение в сферу искусства, вдохновляют творцов на поиск новых идей, которые развивают отрасль, популяризуют профессию и имиджевые услуги. Конкурсы способствуют профессиональному развитию и карьерному росту участников, повышению конкурентоспособности на рынке труда.

На базе кафедры дополнительного образования детей и взрослых факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович Луганского государственного педагогического университета, при совместном сотрудничестве с компаниями Estel, Konstant Delight, Carous неоднократно проводились конкурсы профессионального мастерства, участниками которых являлись студенты кафедры, колледжей и молодые специалисты города и республики.

Организация сотрудничества студентов и преподавателей с всемирно признанными специалистами сферы индустрии красоты позволила приобрести бесценный опыт в подготовке к международным конкурсам. Один из таких специалистов – Павел Бутыльский – парикмахер-модельер, член международной элитной организации парикмахеров INTERCOIFFURE MONDIAL, представлен к награде «Личность года» Украинской секции INTERCOIFFURE, награжден Орденом Шевалье в звании «рыцарь», член Жюри III Олимпийских соревнований по парикмахерскому искусству «Невские Берега», Санкт-Петербург, стилист WELLA PROFESSIONAL, член Жюри Национальных финалов WELLA TREND VISION AWARD. Долгое время жил и работал в Луганске. Будучи мастером-экспертом парикмахерского искусства и официальным представителем Wella Professionals в

Луганске, основал студию красоты СПб.

Кафедра гордится выпускниками, которые достигли признания в своей профессии, участвуя в международных и национальных конкурсах и сумевших достичь высокого профессионального мастерства:

Константин Моченов – председатель общественной организации (ОО) «Союз парикмахеров Луганщины», ведущий технолог-эксперт компании Estel. Константин обучался по специальности «Профессиональное обучение (Дизайн)», а затем работал на кафедре профессионального мастерства, дизайна имиджа и стиля Института культуры и искусств ЛНУ имени Тараса Шевченко. На сегодняшний день Константин Моченов тесно сотрудничает с кафедрой, передавая свой опыт студентам, проводя мастер-классы и семинары в сфере индустрии красоты и моды;

Павел Говорко – выпускник Института культуры и искусств ЛНУ имени Тараса Шевченко по специальности «Профессиональное обучение» (Дизайн), является победителем международных и национальных конкурсов, более десяти лет управляет собственной студией прически (PG STUDIO).

Его клиенты – люди разных городов и даже стран, от солидных медиаперсон до креативной молодежи. После окончания университета П. Говорко поступил в Академию парикмахерского искусства в г. Москве, а затем был приглашен на работу в студию «Велла далорес» (Москва). Позже им было принято решение посвятить себя развитию парикмахерского искусства в г. Луганске. Павел занимался подготовкой профессионалов для дальнейшего их участия на областных, региональных, международных конкурсах в сфере индустрии красоты. Для сегодняшних студентов Павел Говорко – прекрасный пример творческого, целеустремленного человека, идейный вдохновитель, приветствующий все свежие идеи и с энтузиазмом воплощающий их в жизнь;

Евгений Каруна – выпускник Института культуры и искусств ЛНУ имени Тараса Шевченко по специальности «Профессиональное обучение» (Дизайн).

Евгений неоднократно являлся участником Чемпионата Украины по парикмахерскому искусству. В 2013 г. завоевал две золотые медали XVI Всеукраинского чемпионата по парикмахерскому искусству «Чарівна зачіска – 2013»: он был единственный в команде мужской мастер, остальные представляли женские образы. Опытные мастера говорят, что работать в мужских номинациях на соревнованиях сложнее, так как жюри строже оценивает, так называемую, «чистоту» линий: точность стрижки и качество укладки. Именно поэтому особенно приятной стала для Жени и специальная награда Чемпионата «Чарівна зачіска – 2013» – денежная премия за индивидуальность образа и технику выполнения. Готовясь к соревнованиям, Евгений Каруна тренировался у одного из первых выпускников ЛНУ специальности «Парикмахерское искусство», известного, на тот момент, в республике мастера международного класса – Павла Говорко.

В 2012–2014 гг. команда кафедры изобразительного искусства и профессионального мастерства ЛНУ имени Тараса Шевченко ежегодно принимала участие в Открытом чемпионате по парикмахерскому искусству, ногтевой эстетике и визажу «Молодые таланты».

С 2011 г. команды студентов Института культуры и искусств кафедры профессионального мастерства, дизайна имиджа и стиля становились победителями в различных номинациях на Чемпионатах профессионального мастерства в рамках Международного фестиваля красоты «Невские берега» (Санкт-Петербург) – Мостовая Елена (2011 г., 2012 г.), Негода Маргарита (2011 г., 2012 г.), Маркелова Марина (2013 г.), Галяпа Валерия (2018 г.), Познеева Юлия (2018 г., 2019 г.), Згонникова Ирина (2018 г.), Сомкина Елена (2019 г.), Зачиняева Анастасия (2019 г.).

Фестиваль «Невские берега» открыл для будущих специалистов новые горизонты возможностей в профессии, подвигнул на новые творческие эксперименты. По словам его

участников, «Невские Берега» – это конкурсное мероприятие, которое стало толчком для нашего творческого развития и профессионального роста» (Згонникова Ирина). «Участие в конкурсе – это шанс общественного признания, повышения статуса и престижа, а также формирования у каждого участника нового взгляда на значимость выбранной профессии и сферы индустрии красоты, в целом, как условия развития культуры нации, национальной идентичности и ментальности» (Познеева Юлия).

Победы студентов кафедры в Международных конкурсах и Чемпионатах стали отправной точкой для организации и проведения на базе кафедры Ежегодного Чемпионата профессионального мастерства среди учащихся Республики.

С 2011 г. Чемпионат «Молодые таланты Луганщины» стал ежегодным соревновательным мероприятием в области индустрии красоты и стиля для студентов университетов, учащихся средних профессиональных учебных заведений, а также молодых специалистов республики. Конкурсанты соревновались в следующих категориях сферы бекстейдж: парикмахерском искусстве, ногтевом дизайне, визажистике и гриме.

Главным требованием к участию в конкурсе являлся высокий уровень профессиональной и творческой подготовки. Каждый участник конкурса должен был осознавать, что подготовительный период требует целеустремленности, трудолюбия, терпения. Для создания целостного образа, готовясь к конкурсу, обучающимся необходимо было разработать творческую идею, продумать композиционное сочетание прически с костюмом и аксессуарами.

В 2018 г. победители Чемпионата были отмечены представителями Чемпионата профессионального мастерства в рамках Международного фестиваля красоты «Невские берега» г. Санкт-Петербург и были награждены сертификатами участника.

Участие в конкурсах профессионального мастерства различного уровня создает лучшую возможность для честного соревнования талантливых людей, которая позволяет выявить мастеров своего дела и показать настоящий профессионализм, способствует профессиональному развитию практических навыков обучающихся, их профессиональному росту, дает уникальный опыт и является тем рубежом, пройдя через который человек самоутверждается, саморазвивается, самосовершенствуется и определяет свои дальнейшие профессиональные перспективы.

Рассматривать качество профессионального образования нужно не только как уровень и глубину усвоения знаний в профессиональной области, но и как определенный уровень освоения культуры профессиональной деятельности, способов постоянного профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования будущих специалистов. Конкурсы профессионального мастерства, как форма внеурочной деятельности, помогают успешно решать задачи повышения качества подготовки специалистов, позволяют создать благоприятную среду для развития интеллекта, совершенствования профессиональных умений и навыков, развития профессионального и креативного мышления студентов, способствуют формированию опыта творческой деятельности в профессиональной сфере.

Организация и проведение конкурсов профессионального мастерства, творческих конкурсов и мастер-классов не только делает интересным процесс обучения, но и значительно повышает уровень профессионального мастерства и престижность профессии.

Испытания конкурсом вносит изменения в восприятие личностью окружающего мира и своего места в нем, придает уверенность в своих силах и способствует повышению профессионализма.

Литература

1. Ильина Т.И. Конкурсная деятельность как форма развития профессиональных качеств студентов / Т.И. Ильина // Образование. Карьера. Общество : журнал. – 2014. – №3(42). – С. 15–20.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шевцовой / С.И. Ожегов. – М. : ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
3. Ветрова А.В. Парикмахер-стилист / А.В. Ветрова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 287 с.
4. Чемякина А.В. Психология профессионального развития: учебное пособие / А.В. Чемякина ; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2015. – 100 с.

УДК 379.8

Широкова Анастасия Сергеевна
*студент 3 курса магистратуры
направление подготовки 50.04.01 «Искусства и гуманитарные науки»
магистерская программа «Арт-педагогика и арт-терапия»
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»
г. Краснодар, РФ
garonova.galina@gmail.com*

Научный руководитель:
Станоева Юлия Петровна
*доцент кафедры педагогики, психологии и философии
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»
кандидат психологических наук, доцент
г. Краснодар, РФ
garonova.galina@gmail.com*

ФИЛЬМОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Изучение процесса социализации подростков, несмотря на достаточно обширные междисциплинарные исследования, представляется актуальным в связи с социально-политическими, демографическими, культурными изменениями, которые происходят в нашем обществе и в мире в целом. Феномен пандемии внёс значительные коррективы во все сферы жизни человека, в том числе и в систему образования. Все трансформации, происходящие в обществе, отражаются и на подростках. Следовательно, особенности социализации подростков в связи с кардинальными переменами, происходящими в нашем российском обществе, продолжает оставаться актуальной темой. Считаем, что научное осмысление сложившихся реалий, особенно в части социализации подростков, сохраняет теоретическое и практическое значение.

Фильмотерапия – один из видов арттерапии и имеет некоторые преимущества по сравнению с другими средствами арттерапевтической практики. Фильмотерапия является синонимом к термину «кинотерапия», которая, являясь методом арттерапии, активно вошла в практику психолого-педагогической работы специалистов, как один из инструментов.

Создателем кинотерапии принято считать психотерапевта Берни Вудера. Он занимался лечением в области различных эмоциональных проблем, который предложил, как метод лечения – просмотр художественных фильмов и ввел сам термин «кинотерапия» в конце XX века [1].

Изучая литературу по выбранному вопросу, в настоящей работе мы будем рассматривать фильмотерапию как метод арттерапии, психокоррекционное воздействие которого основано на использовании киноискусства и реализуется в совместной творческой деятельности с подростками во внеурочное время.

Какова же эффективность психокоррекционного воздействия фильмотерапии на процесс социализации подростков? Н.И. Прокофьева считает, что на этот процесс влияют следующие факторы: уровень сформированности у подростков киновосприятости; уровень компетентности психолога-тренера или учителя, ведущего кинотренинг и правильно подобранный фильм [3].

Исследователь в области фильмотерапии Е.П. Кораблина отмечает, что для эффективности этого метода используемый фильм должен содержать такие качества: он должен быть позитивным [5]. Фильм должен учить высшим ценностям, таким как добро, любовь, правда и красота. Также должен содержать гуманистические идеалы и ставить перед зрителем нравственные вопросы. Вместе с этим, фильм должен подходить под реализацию целей кинотерапии.

При подборе фильмов необходимо учитывать возраст, уровень образования и психологические проблемы подростков. Как отмечают исследователи при соблюдении всех перечисленных условий фильмотерапии происходит развитие эмоциональной, когнитивной, волевой и коммуникативной сфер подростков. Подростки могут осознавать свои внутренние конфликты и находить возможные пути их решения.

Учёные Н.Л. Карпова, М.М. Данина, Н.В. Кисельникова рассматривают системный подход к выбору фильмов [2]. Они считают, что психотерапевт при выборе фильма должен учитывать проблемные запросы клиента или группы людей, которые нуждаются в психотерапевтической помощи. В результате участия подростков в фильмотерапевтическом тренинге, по мнению этих авторов, могут быть достигнуты такие положительные результаты:

- возрастёт психологическая компетентность подростков;
- усилится развитие внимания, памяти, произвольности;
- расширение знаний об эмоциональной сфере, рефлексии собственных чувств, обучение навыкам эмпатии;
- расширение поведенческих навыков, решение собственных проблем.

Все эти условия будут способствовать успешной социализации. Для достижения этих результатов, по мнению учёных, необходимо, чтобы у подростков было развито киновосприятие, а фильм был правильно подобран.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выявить исследования ученых, занимающихся этой проблемой. Например, А.А. Баканова, С.В. Березин, Э. Берн, Г.Л. Будинайте, А.Я. Варга, Н.И. Жинкин, А. Менегетти, А.А. Трусъ. Работы этих ученых посвящены теории и практике кинотерапии [3; 4; 5].

Влияние фильма на подростков сегодня заметно и неоспоримо. Исследуемая тема особенно актуальна сегодня, так как речь идет об отсутствии должного контроля над киноиндустрией, неконтролируемом обмене информацией между различными аудиториями. Это, в конечном итоге, оказывает негативное влияние на формирование нравственных представлений у молодого поколения [2].

Для изучения процесса социализации подростков кратко рассмотрим классификацию факторов и условий, влияющих на процесс их социальной адаптации.

Ученые выделяют основные три группы факторов социализации: макрофакторы (общество, государство, планета); мезофакторы (Интернет, СМИ, этническое происхождение).

К микрофакторам относят семью, школу и различные подростковые объединения. Исходя из предложенной классификации в рамках настоящей работы, мы рассмотрим кратко мезофакторы (Интернет, СМИ) и микрофакторы (школа, семья).

Отечественные и зарубежные ученые достаточно глубоко и обширно публикуют исследования о влиянии Интернета, СМИ на процесс социализации [1]. Для подростков расширились границы действительности. Использование Интернет-ресурсов подростками влияет на изменение в восприятии ими жизни, расширяя социокультурные связи. Просмотр кинофильмов для подростков является доступным занятием, что часто заменяет живое общение.

Выявлено из анализа научных исследований, что фильмотерапия – один из видов арттерапии и имеет некоторые преимущества по сравнению с другими средствами арттерапевтической практики. Фильмотерапия является синонимом к термину «кинотерапия». Являясь методом арттерапии, она активно вошла в практику психолого-педагогической работы специалистов, как один из инструментов.

Н.И. Прокофьева считает, что на результативность процесса фильмотерапии влияют следующие факторы: уровень сформированности у подростков киновосприятия; уровень компетентности психолога-тренера или учителя, ведущего кинотренинг и правильно подобранный фильм [3]. Он должен содержать гуманистические идеалы и ставить перед зрителем нравственные вопросы. При подборе фильмов необходимо учитывать возраст, уровень образования и психологические проблемы подростков.

Для изучения влияния фильмотерапии на процесс социализации подростков выбрана база исследования: МБОУ СОШ № 3 г. Краснодара. Испытуемые – старшие подростки 14–15 лет.

Цель диагностической работы: выявление уровня сформированности социальной адаптации учащихся для дальнейшего составления арт-терапевтической программы работы.

Цель экспериментального исследования: изучить и определить уровень социальной адаптации подростков, до и после применения педагогической технологии фильмотерапии в процессе внеурочной деятельности.

Гипотеза экспериментального исследования состоит в предположении: уровень социальной адаптации детей подросткового возраста детерминируется такими личностными качествами как агрессивность, эмпатия, коммуникативность и повышается при включении испытуемых в кинотренинг.

Для подростков фильмы являются не только средством развлечения, но и источником, в котором транслируются социальные нормы, образцы и модели поведения.

Для решения обозначенной цели исследования нами выбран тренинг фильмотерапии (кинотренинг). Метод кинотренинга мы считаем наиболее экологичным в контексте влияния на сознание подростков. Он также является интересным и доступным для них.

Кинотренинг включает в себя совокупность различных приёмов, которые активизируют групповую дискуссию по содержанию фрагмента фильма. Дискуссию по созданной программе обсуждения способствует развитию навыков общения, стимулирует эмпатию, обогащает навыки группового взаимодействия, исключая агрессию и конфликты.

В педагогической практике накоплен опыт проведения кинотренинга для решения различных задач в образовательном процессе. Наша задача состоит в оказании поддержки подросткам по преодолению трудностей социализации, используя средство – кинотренинг.

Разработанная нами программа кинотренинга включает цикл занятий, проводимых во внеурочное время с использованием элементов кинотерапии. Особенности программы состоят в том, что она может быть реализована как в реальном взаимодействии с участниками группы, так и в онлайн режиме по видеосвязи (учитывая санитарные ограничения).

В созданной программе мы используем не фильм целиком, а лишь определённый его фрагмент для обсуждения по заданной теме.

Нами включены в цикл тренинговых занятий по развитию коммуникативных навыков и улучшению социальной адаптации такие темы: конфликты со сверстниками и пути их решения; один против всех; конфликт с педагогом; соперничество или соревновательность; отцы и дети- вечный вопрос; кто прав или виноват; старость- не радость, а молодость-?; быть как все или белой вороной?. К занятиям на эти темы подбираются фрагменты разных фильмов. Желательно, чтобы герои в них были подростки или молодёжь. В этом случае обсуждение будет проходить активно, подростки идентифицируют себя с героями.

При реализации составленной нами программы кинотренинга мы использовали такие формы: групповые упражнения; индивидуальные и групповые беседы; дискуссии; консультации для родителей, подростков, педагогов. Методы работы фильмотерапии мы использовали такие: видеопросмотр; дискуссия; разбор и анализ конкретной ситуации.

Цель программы: создание психолого-педагогических условий, способствующих успешной социализации подростков.

Задачи:

- развитие способности анализировать ситуации, способности к рефлексии, эмпатических способностей, коммуникативных способностей;
- расширение собственной картины мира;
- улучшение общения.

Формы работы. Для реализации составленной программы нами использовались различные формы: основной формой является кинотренинг; дополнительные – индивидуальные, групповые беседы, дискуссия, консультация для педагогов и родителей.

Тренинг. Кинотренинг представляет собой специально организованные занятия, в которых участники – это подростки совместно с ведущим психологом включаются в специальный опыт интенсивного общения. В нем происходит решение задач психолого-педагогического сопровождения.

Нами планируются такие методы работы в кинотренинге: видеопросмотр, составленный из фрагментов художественных и документальных фильмов; групповая дискуссия; анализ конкретных ситуаций; обсуждение просмотренного видеоролика; информирование; рефлексия.

Ожидаемые результаты фильмотренинга:

- повышение психологической компетентности участников тренинга;
- расширение самопознания через соотнесение себя с образами героев фильма;
- усиление эмпатических чувств и переживаний;
- улучшение коммуникативных способностей;
- улучшение процесса социализации.

Таким образом, социальный опыт взаимодействия участников тренинговых встреч на основе фильмотерапии имеет не только результат поддержки подростков в сложный период их взросления. Это помогает им обрести так называемый «иммунитет» при освоении механизмов социализации.

Подростки обретают новые социальные умения и навыки, которые формируются в процессе интерактивного обсуждения фильмов, что помогает более эффективно осваивать сложности реального мира.

Литература

1. Букин В.П. Социализация молодёжи в современном российском обществе: региональный аспект / В.П. Букин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки : научно-практический журнал. – Пенза : Пензенский гос. ун-т, 2007. – С. 122–130.

2. Баканова А.А. Кинотерапия / А.А. Баканова // Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи : пособие для практикующих психологов / под ред. Е.П. Кораблиной. – СПб. : Союз, 2001. – С. 118–124.

3. Березин С.В. Кинотерапия: практическое пособие для психологов и социальных работников / С.В. Березин. – Самара : Изд-во СНЦ РАН, 2012. – 122 с.

4. Галагузова М.А. Социальная педагогика / М.А. Галагузова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 416 с.

5. Шилова Т.А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков : метод. пособие / Т. А. Шилова. – М. : Айрис-Пресс : Айрис-Дидактика, 2005. – 108 с.

СЕКЦИЯ 5. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

УДК 37.013.43

Бедоева Элеонора Христофоровна

старший преподаватель

кафедры педагогики и психологии

Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова

г. Цхинвал, Республика Южная Осетия – Государство Алания

bedoeva@list.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ Т.Н. ШАВЛОХОВОЙ В ФОРМИРОВАНИИ
ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

Современная педагогика высшей школы нуждается в пересмотре концепции формирования патриотизма в среде студенческой молодежи. Пробел как в средней, так и в высшей школе замечен давно. Он легко заполняется агрессивной пропагандой «новых ценностей», которые противоречат традиционным ценностям евразийской культуры: интернационализму, толерантности и взаимоуважению народов, вероисповеданий. В связи с этим, возникает проблема формирования патриотизма в среде студенческой молодежи. В этом смысле ярчайшим примером, уникальным многолетним опытом формирования патриотической культуры у студенческой молодежи Югоосетинского университета им. Александра Тибилова является опыт работы Тамары Николаевны Шавлоховой, выпускницы Московского государственного университета, кандидата наук, которая оставила о себе светлую память в среде интеллигенции Южной Осетии, которую она формировала на протяжении всей своей жизни (фото 1):



Фото 1. Тамара Николаевна Шавлохова

Преподавание истории в Юго-Осетинском педагогическом институте – это лишь одна из сторон целостной профессиональной деятельности Т.Н. Шавлоховой. Такие ее качества, как блестящая академическая подготовка, регламентированный программами процесс передачи знаний, безупречная речь, умение доступно излагать свои мысли, способность понимать психологию студента, его достоинства и недостатки, внимательность по отношению к собеседнику, доброжелательность и терпеливость, высокая общая культура и эрудиция, строгость в сочетании со справедливостью, способствовали развитию и становлению личности студента.

Одним из наиболее значимых факторов формирования патриотической культуры студенческой молодежи является профессионально-педагогическая компетентность преподавателя. Педагогическая компетентность, на наш взгляд, является показателем профессиональной культуры, но многими учеными анализируется с точки зрения

взаимодействия профессиональной и общей культуры. И в этом смысле вызывают интерес работы исследователей Т.Г. Браже, Т.Е. Исаевой, Е.А. Соколовской и др.

Показателем является профессиональная компетентность, позволяющая преподавателю квалифицированно решать проблемы высшей школы в соответствии с требованиями общества. Кроме того, в исследованиях последних лет рассматриваются органически связанные друг с другом такие виды компетентности, как коммуникативная (В.И. Кашницкий, И.В. Комиссарова и др.), информационная (Е.В. Назначило, Д.В. Голубин, Н.Ю. Таирова и др.), методическая (В.А. Адольф, Л.И. Романкова, Т.В. Сяпина и др.), практико-преобразующая (Л.Н. Горбунова).

Исходя из вышеизложенного, понятно, что в процессе учебной и воспитательной деятельности огромное влияние на студента оказывают преподаватели, обладающие множеством компетенций. Т.Н. Шавлохова в совершенстве владела ими. Она понимала, что именно от взаимодействия «преподаватель-студент» зависит, каким студент выйдет из стен Юго-Осетинского университета, каким багажом знаний он будет обладать для того, чтобы стать настоящим профессионалом и патриотом своей страны, носителем высокой культуры (фото 2):



Фото 1. Тамара Николаевна Шавлохова в походе

На основе многолетних наблюдений мы определили составляющие авторитета Т.Н. Шавлоховой. Это, в первую очередь, высокая педагогическая наблюдательность, уважение ко всем студентам, стимулирование их активности и интеллектуальной деятельности, гибкость и нестандартность в принятии педагогических решений, удовлетворение от процесса общения.

Во-вторых, это доведенное до совершенства педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель – студент», которое влияло на формирование у студенческой молодежи системы нравственных ценностей самой Тамары Николаевны, таких как высокая общая культура, широкое образование, знание и уважение традиционных ценностей осетинского народа, забота и бережное отношение к природе, горам, родине, людям.

Т.Н. Шавлохова умела находить общий язык со всеми. Ее взаимодействие со студентами выходило за рамки учебного процесса, поэтому было успешным и плодотворным. Это взаимодействие создавало структуру отношений, которая закреплялась на уровне межличностных контактов такого уровня, который выявлял даже скрытые мотивы личности, такие как: желание быть лучшим в учебе, желание подтянуться до среднего

уровня, расширить кругозор, приобрести научные знания, проявить себя в походе, на заседаниях клуба и др.

Тамара Николаевна помогала студентам реализовывать себя не только в учебном процессе, но и во внеучебное время. В 1972 году ею был создан клуб «Аполлон», в котором студенты получали дополнительное образование на еженедельных заседаниях, где сами презентовали сообщения о выдающихся ученых, художниках, композиторах, философах, поэтах. Клуб любителей прекрасного вполне оправдывал свое назначение. У членов клуба расширялись границы мировоззрения, культуры, формировалась патриотическая культура, неотъемлемой частью которой являлось познание природы родного края. Каждое лето члены клуба совершали восхождения на вершины Главного Кавказского хребта, проходили по местам боевой славы времен Великой Отечественной войны, знакомились с археологическими, архитектурными и культурно-историческими памятниками Южной Осетии и соседних республик.

Клуб, созданный Т.Н. Шавлоховой, активно работает 50 лет. Это абсолютно свободная и демократичная форма объединения студентов, поскольку не обязывает к каким-либо регулярным и систематическим действиям. В клуб «Аполлон» может вступить каждый. Но не каждый в нем остается, ведь клубная работа требует интеллектуального, нравственного и физического напряжения. Для членов – это преимущество, позволяющее наиболее эффективно формировать патриотическую культуру. «Сегодня клуб рассматривается не только как способ организации свободного времени, но и как институт, формирующий патриотические ценности у подрастающего поколения. Также клуб выполняют функции сохранения, преумножения и популяризации нематериального культурного наследия и традиций русского народа, обеспечения доступности для населения любительской творческой деятельности, организации межличностного общения по интересам и полноценного отдыха. Этим самым они непосредственно способствуют развитию человеческого капитала» [5, с. 4].

Личность преподавателя университета, его яркая, неповторимая индивидуальность оказывает не только педагогическое, но и психотерапевтическое воздействие. Особо уважительное отношение к каждому студенту выражалось у Тамары Николаевны в обращении к нему на «Вы». Как к равному. Самооценка личности студента росла, отношение к преподавателю закреплялось глубоко уважительное.

Практическая значимость исследования педагогического опыта Т.Н. Шавлоховой заключается в том, что ею внедрены в практику такие компетентности преподавателя вуза, которые позволяют активно включаться в процессы внеучебной (клубной) педагогической деятельности, которая выражается в устойчивой мотивации к творчеству, рефлексивном отношении к своей профессиональной деятельности и к себе как личности и профессионалу. Ее деятельность в полной мере формировала в среде студенческой молодежи патриотическую культуру.

Т.Н. Шавлохова прожила долгую и плодотворную жизнь, ни разу не изменив своих жизненных позиций. Личный пример ее жизнедеятельности и безупречной чистоты являлся эталоном для подражания всем, кто ее знал.

Литература

1. Бедоева Э.Х. Формирование патриотической культуры молодежи Осетии в контексте интеграционных процессов / Э.Х. Бедоева // Колмогоровские чтения – 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vcnmo.ru/news/forte/opublikovany_rabot.html (дата обращения 10.02.2022).

2. Бедоева Э.Х. Педагогические условия формирования патриотической культуры обучающейся молодежи средствами регионального туризма / Э.Х. Бедоева // Воспитательное пространство современного профессионального образования : матер. Всеросс. науч.-практ.

конф. с междунар. участием (г. Москва, 26 ноября 2021 г.). – М.: ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», 2021. – С. 166–169.

3. Бедоева Э.Х. Педагогические условия формирования патриотической культуры обучающейся молодежи / Э.Х. Бедоева // Национальная Ассоциация Ученых : электронный журнал. – М., 2021. – № 72-2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-uslovie-formirovaniya-patrioticheskoy-kultury-obuchayuscheysya-molodezhi-sredstvami-regionalnogo> (дата обращения 10.04.2022).

4. Бедоева Э.Х. Проблема определения критериев сформированности патриотической культуры у обучающейся молодежи / Э.Х. Бедоева // Педагогический журнал. – М., 2021. – Т. 11. – № 2А. – С. 128–135.

5. Саблин А.Б. Организационно-методические основы клубных форм деятельности. Методические рекомендации для педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов ГБОУ ДПО ЦВПГВ и руководителей клубных объединений / А.Б. Саблин, А.А. Богущкий. – М., 2015. – 37 с.

УДК 37.015.31:172.15-057.87-053.6:75+78

Ляхович Юлия Олеговна
преподаватель кафедры английской и восточной филологии
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Луганск, ЛНР
julia_yevs@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ И МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

На современном этапе развития нашего государства вопрос патриотического воспитания граждан и, в частности учащихся и молодежи, является чрезвычайно актуальным. Формирование активной, творческой личности человека-патриота, от которого в будущем будет зависеть духовное развитие и благосостояние государства, сегодня остается основной задачей образования. К сожалению, все чаще можно наблюдать отсутствие у некоторых молодых людей четких мировоззренческих основ поведения и деятельности, безразличие к государственным проблемам, низкий уровень нравственности и культуры. Для предотвращения распространения таких негативных явлений в общественном сознании необходимо формировать у детей и молодежи четкое определение идеалов патриотического воспитания и ценностных ориентаций.

Актуальность проблемы патриотического воспитания учащихся обусловлена социальной ситуацией развития современного общества, кардинальными изменениями в социально-экономической и общественной жизни России. Патриотическое воспитание является важнейшим средством укрепления единства и целостности многонациональной Российской Федерации. Его цель заключается в формировании патриотических чувств и сознания, готовности к выполнению гражданского долга по защите Родины, упрочении единства и дружбы народов России. Работники образования и российская общественность озабочены запущенностью проблем патриотического воспитания, так как формирование патриотизма и дружбы народов, по их мнению, является задачей государственной важности. Ее решение осложняется из-за отсутствия научной теории патриотического воспитания, учитывающей перемены, происходящие в России и других странах СНГ.

В законе «Об образовании» и Концепции духовного развития и воспитания личности особенное внимание уделяется образованию и воспитанию человека с чертами патриота

Родины – гражданина, который способен успешно реализовать свою гражданскую позицию и гражданский долг как в мирное, так и в военное время [3].

Современные возможности помогают преодолевать различные негативные тенденции, которые неотрывно связаны с утратой обществом прежних патриотических ценностей. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» [6] определяет основные направления формирования концепции патриотического воспитания граждан, что включает в себя непосредственно основы и направления патриотического воспитания.

Современные ученые понимают воспитание патриотизма как «формирование гармоничного, развитого, высоко образованного, социально активного и национально сознательного человека, наделенного глубокой гражданской ответственностью, здоровыми интеллектуально – творческими и духовными качествами, родственными и патриотическими чувствами, трудолюбием, хозяйственной смекалкой, предприимчивостью и инициативностью» [1, с. 23]. В то же время определяют ряд причин потери патриотизма среди молодежи. Их можно выделить в три группы:

- социально-экономические (значительная часть населения живет на грани бедности и нищеты из-за падения жизненного уровня, поэтому первоочередной задачей молодежи является улучшение собственного экономического статуса);
- демографические (привели к деградации генофонда, снижение нравственного, интеллектуального потенциала и к падению роли молодежи как социального ресурса);
- духовно-этические (усиление духовного кризиса молодежи, изменение ценностных ориентаций, преобладание отрицательных, асоциальных мотивов, приспособление к жизненным условиям, что заставляет молодежь идти противоправным путем).

Все эти причины, безусловно, связаны друг с другом. Достижение целей патриотического воспитания, формирование гражданина-патриота, требуют соблюдения научного подхода. Научный подход предполагает влияние конкретно-исторических условий жизнедеятельности данного общества и каждого из его субъектов, помогает понять и сформировать специфические, наиболее актуальные на данном этапе развития общества задачи патриотического воспитания, а именно: осознание гражданами необходимости демократических процессов в сочетании с развитием гражданского общества [8, с. 54–61]. От реализации научного подхода в значительной степени зависит формирование личности гражданина-патриота, которая формируется интенсивнее, если он не на словах, а на деле любит Родину, если его деятельность отвечает его потребностям и интересам, затрагивает его чувства. Если в патриотическом воспитании в центре образовательно-воспитательного процесса стоят интересы ребенка, его потребности и возможности, права и суверенитет, только в этом случае можно реализовать перспективную и демократическую модель воспитания гражданина-патриота [7, с. 176].

У каждого ребенка есть потребность в творческой деятельности. Именно в детстве ребенок ищет возможность реализовать свой потенциал и именно через творчество он может наиболее полно раскрыться как личность. Творческая деятельность – это деятельность, рождающая нечто новое, свободное отражение личностного «Я». Любое творчество для ребенка – больше процесс, чем результат. В ходе этого процесса он лучше расширяет свой опыт, начинает больше доверять себе, радуется общению. Вот здесь-то и требуются особые качества ума, такие, как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать находить связи и зависимости – все то, что в совокупности и составляет творческие способности. Поэтому в современном мире образовательное учреждение становится местом, где ребенок проходит первые этапы социализации, воспитания и обучения.

Патриотизм – это стремление создать свое государство крепче, богаче; это чувство гордости своей историей, обычаями, традициями; это приподнятое чувство сплоченности

социально-значимой деятельности, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого.

Дошкольное детство самое подходящее время чтобы сформировать у детей патриотические чувства, которые в будущем помогут сформировать такие качества как любовь к Родине, сочувствие, желание помогать другим, и кроме всего это возможность лучше понять свою историю. Всему этому способствует рисование. Патриотическое воспитание дошкольников средствами изобразительного искусства имеет определенный смысл и свои особенности, а также свои формы отражения в сознании развивающейся личности. Их определяет сочетание понятий «патриотическое» и «восприятие чувства величия и красоты окружающего мира – Родины посредством изобразительного искусства».

Восприятие – это психический процесс осознанного, личностного, эмоционального постижения и осмысления произведения искусства. Каждый ребенок по-своему воспринимает художественные образы, обогащает их собственным воображением, соотносит со своим личным опытом. Поэтому главной задачей педагога в этом направлении становится развитие эмоциональной отзывчивости. Именно через сопереживание происходит формирование основ художественно-эстетической культуры личности [5].

Младший школьный возраст – это наиболее восприимчивый период для воспитания положительных качеств личности, и в частности развития духовно-нравственных качеств человека. Доверчивость, гибкость, внушаемость детей, их склонность к подражанию и безусловный огромный авторитет учителя позволяют создать благоприятные предпосылки для успешного решения этой проблемы. Именно в младшей школе происходит активный процесс накопления знаний как о положительных, так и об отрицательных сторонах жизни, о взаимоотношении людей, а также о свободе выбора собственного пути.

Патриотическое воспитание старшеклассников имеет свои особенности, что требует нестандартных подходов к качеству подготовки педагога как уникальной личности, способной к творчеству и новаторству в процессе патриотического воспитания школьников. С целью найти способы совершенствования деятельности вузов, необходимо синтезировать новейшие достижения педагогики и старые педагогические традиции. Современная наука должна обрести глубокое национальное содержание и характер, чтобы постоянно развиваться.

Педагогическое осмысление этой проблемы приводит нас к необходимости поиска эффективных путей ориентации школы. В целом прогнозирование нравственного воспитания школьников происходит на основе личностного, процессуального и интегративно-дифференцированного подходов. В то же время индивидуальный подход к учащимся позволяют лучше ориентироваться на их способности и склонности, уровень развития и вооруженность знаниями, на их умения и навыки, степень гражданско-патриотической направленности, т.е. характер потребностей, интересов и мировосприятия [9, с. 67–72].

Современное высшее образование также анализирует потребность воспитания патриотизма у будущих педагогов как базового чувства и качества личности на основе новейших подходов и новых способов их реализации. Успешным решением данной проблемы может стать создание некоей патриотической образовательной среды вуза. Патриотическое возрождение страны активизирует внимание общественности к проблеме творческой, гармоничной, толерантной и духовно развитой личности.

Молодежи необходимо овладевать новыми концептуальными подходами к правильному пониманию патриотизма, собственной позиции по этому вопросу. В свою очередь, музыкальное искусство как средство формирования личности является мощным стимулом в духовно-нравственном становлении молодежи. Но привлечение учащихся к искусству возможно лишь на прочном фундаменте патриотической, духовной и народной музыки и лучших произведений современности.

Совершенствование системы музыкального образования студентов напрямую касается вопросов использования фольклора. Вечные духовные традиции нашего народа непременно должны стать достоянием будущих учителей. Привлечение студентов музыкальных специальностей к народной музыке является одним из путей духовного возрождения страны. Однако средства музыкального искусства будут наиболее эффективны в воспитании самосознания молодежи при условии использования инновационных технологий, а именно: последовательного, систематического и целенаправленного внедрения в практику оригинальных, новаторских методов, приемов, которые охватывают целостный образовательный процесс.

Авторитет уроков изобразительного искусства, по отношению к другим учебным дисциплинам, достаточно высок. Правда, в старших классах авторитет ослабевает. Воспользовавшись интересом к изобразительному искусству в более младших классах, необходимо закладывать дух патриотизма школьнику для того, чтобы в старших классах (9–11 кл.) подросток был настоящим патриотом своей страны.

Патриотическое воспитание – это отражение отношения к Родине, своему народу и традициям на различных этапах развития цивилизации. Идея гражданского воспитания в России развивалась в русле народной педагогической и философской мысли. Вместе с тем она отличалась качественным своеобразием, которое определялось особенностями развития самостоятельных начал в жизни народа. Условиях общественной жизнедеятельности и сложились традиции самоуправления, взаимопомощи, социальной защиты и целостности, что явилось одной из причин формирования основ любви к Родине и ответственности за свою страну.

Одним из решений проблем духовного возрождения нации, формирования национального самосознания, любви к своему Отечеству является поднятие уровня и престижа в образовательной системе предметов эстетического цикла, в первую очередь, изобразительного искусства, так незаслуженно забытого в последнее время и значительно сокращенного в школьных программах [2, с. 57–60].

Занимаясь изобразительным искусством, дети учатся чувствовать, думать, эмоционально сопереживать, образно познавая окружающий мир, т.е., развиваются духовно. Особенно это становится актуальным «сегодня, когда все более заметной стала постепенная утрата нашим обществом традиционно российского патриотического сознания, обострился национальный вопрос, утрачено истинное значение и понимание интернационализма, в этих условиях очевидна неотложность решения на государственном уровне острых проблем системы воспитания патриотизма» [4].

Изобразительное искусство, наряду с другими видами искусств, занимает свое особое место, обусловленное спецификой. Зрительно воспринимаемые образы живописи, графики, скульптуры наиболее четко фиксируются в памяти человека, способствуют формированию чувства прекрасного и правильного отношения к миру, активно формируют сознание, особенно в юном возрасте. Изобразительное искусство содержит богатый фактический материал для бесед на патриотические темы, поскольку почти все значительные события в истории нашей страны нашли отражение в изобразительном искусстве.

Художественно-эстетическое развитие школьников предполагает формирование предпосылок для ценностно-смыслового понимания произведений искусства, стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений, а также реализацию самостоятельной творческой деятельности детей.

Становление общей культуры личности происходит в процессе художественно-эстетической деятельности, которая возникает у ребенка под влиянием какого-либо произведения искусства: изобразительного, литературного, музыкального.

Для того чтобы в учебном процессе эффективно реализовывались функции формирования у обучающихся патриотизма, на занятиях должны найти достойное место мировоззренческие идеи, знания, умения и навыки. Вместе с тем, следует отметить, что

патриотическое воспитание в учебном процессе должно быть направлено не только на мыслительную деятельность обучающихся, но и на их эмоциональную сферу.

Прочувствовать человека или событие всегда легче через искусство. Формированию патриотических качеств личности способствует выполнение на занятиях творческих заданий: создать иллюстрацию к историческому событию, дать характеристику историческому герою, устное рисование. Использование видеофрагментов и музыкального сопровождения позволяет создать особую атмосферу занятия, что, во многом, определит его успех.

Положительные эмоции и переживания побуждают обучающихся к активному участию в познавательной и практической деятельности и способствуют развитию патриотизма. Чтобы эта работа была педагогически эффективной, она должна быть содержательной, характеризоваться высокой эмоциональностью. Любое занятие значительно выигрывает, если слова педагога подтверждаются иллюстративным материалом. Сегодня в качестве иллюстрации используются видеоролики. Включение в занятие видеоматериалов заставляет мыслить, задавать вопросы, ставить проблемы [10, с. 84–87].

Занятия живописью дают ребенку эту возможность. Живопись – одно из главных изобразительных средств осмысления жизни и познания законов природы, она формирует логику объемно-пространственного и композиционного мышления художника, поскольку любой замысел претворяется в жизнь в виде картины.

Таким образом, средствами музыкального и изобразительного искусства прививается уважение и любовь к народному и классическому творчеству, национальной культуре, воспитывается высокое чувство любви к Родине, патриотизм и гражданская активность. Концертная деятельность учащихся является эффективной формой распространения духовных ценностей и патриотических идей.

Литература

1. Вишневский О. Современное украинское воспитание. Любовь к Родине / О. Вишневский. – Львов : Общество им. Г. Ващенко, 1999. – 23 с.
2. Волчкова А.А. Патриотизм и патриотическое воспитание в общественном мнении провинции и столицы : монография / А.А. Волчкова, С.Н. Пищулин. – М. : Изд-во МГПУ ; Самара : Изд-во «НТЦ». – 2003. – С. 57–60.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://mosmetod.ru/metodo/nachalnaya-shkola/orkse/fgos.html> (дата обращения 21.03.2022).
4. Кулькин Е.С. Искусство как инструмент патриотического воспитания молодежи: опыт СССР 60-70-х годов / Е.С. Кулькин // Социально-гуманитарные знания : журнал. – М., 2013. – №9. – С.233–239.
5. Полина Л.Н. Патриотическое воспитание школьников на уроках изобразительного искусства / Л.Н. Полина // Методическая разработка по изобразительному искусству. – М., 2014. – С. 12 – 16.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 30.12.2015 № 1493 (в редакции от 30.03.2020) «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/ (дата обращения 12.03.2022).
7. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 206 с.
8. Харахаш Б. Национализм как философская концепция и политический принцип / Б. Харахаш // Развитие государства : журнал. – 1998. – №1. – С.54–61.
9. Эманова С.В. Формирование духовно-нравственных компетенций обучающихся в условиях учреждения дополнительного образования / С.В. Эманова, Е.А. Казанцева // Мир науки, культуры, образования : журнал. – М., 2009. – №1(13). – С.128 –131.

10. Яковлева Е.В. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников / Е.В. Яковлева // Педагогическое мастерство: матер. VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М. : БукиВеди, 2015. – С. 84–87.

УДК 355.233.231.1

Шиянова Алёна Александровна
студент 4 курса, направление подготовки
47.03.02 «Прикладная этика»
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»
г. Краснодар, РФ
garonova.galina@gmail.com

Научный руководитель:
Гапонова Галина Ивановна
доцент кафедры педагогики, психологии и философии
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»
кандидат педагогических наук, доцент
г. Краснодар, РФ
garonova.galina@gmail.com

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Актуальность выбранной темы определена сложившимися политическими, экономическими, социальными факторами, влияющими на формирование патриотических чувств и сознания молодёжи и подростков. Военная операция на Донбассе, информационная война, положение беженцев- всё это свидетельства реальности и трансформации общества.

В последние годы в России произошли значительные политико-экономические изменения, которые привели к социальной дифференциации населения и некоторой утрате для молодого поколения базовых ценностей. Эти изменения изменили воспитательное воздействие как российской культуры, так и образования, как важнейших факторов формирования патриотического сознания и гражданских качеств [4]. Трудно ответить на вопрос: как стать патриотом, как живёт патриот, как по – настоящему любить своё Отечество? Поэтому стало очевидным, что решение этих проблем в жизни студенческой молодёжи во многом зависит от уровня сформированности гражданской позиции, потребности в духовно – нравственном совершенствовании, уважении к историко-культурному наследию своего народа и старшему поколению.

Мониторинг развития воспитательной системы КГИК показал, что у некоторых студентов недостаточно сформированы ценностные и нравственные ориентиры, чувство патриотизма, любви к Отечеству, защиты Родины. Не все студенты с уважением относятся к прошлому своего народа, к родной земле, к истории становления института, многие не знают имен заслуженных педагогов своего вуза. Всё вышеизложенное свидетельствует о необходимости активизации работы, направленной на решение всего комплекса проблем патриотического воспитания, используя примеры научно-педагогической деятельности ученых вуза средствами как средствами музея, так и другими художественными средствами.

Со студентами 1 курса факультета дизайна мы провели опрос об отношении к понятию «патриотизм», «гражданственность» и по результатам выявили такую тенденцию:

58% из числа опрошенных (100 человек) заявили свою уверенную позицию «Я – патриот», о поддержке всех гражданских и патриотических акций, которые проходят в

городе и крае в защиту жителей Донбасса, заявили, что они участвуют в волонтерских мероприятиях гражданской направленности. Эти молодые люди на деле проявляют сформированность своего гражданского сознания. 32% опрошенных проявили некоторый скептицизм, юношеский нигилизм, но в общем они за «Родину, Отечество». 10% нейтрально отнеслись к этим вопросам, «не задумываюсь». Однако, высокой активности в подтверждении своего патриотического сознания эти студенты не проявляют.

Таким образом, современная социокультурная ситуация свидетельствует о необходимости формирования личности гражданина-патриота, особенно в подростковом и юношеском возрасте. В нашем понимании, патриот – это человек, владеющий интеллектуальной, нравственной, правовой и политической культурой России и мира, культурой межнациональных отношений, способный и готовый к самоорганизации и самовоспитанию, умеющий адаптироваться в любой жизненной ситуации, обладающий осознанным желанием и сформированным умением жить для Родины, для людей, способный и готовый встать на защиту Отечества.

Теоретические основы воспитания патриотических и гражданских качеств подрастающего поколения получили освещение в трудах философов, социологов и педагогов: О.С. Газмана, С.И. Гессена, Р.Г. Гуровой, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Т.А. Ильиной, В.А. Караковского, Л.П. Карсавина, И.С. Кона, Т.Н. Мальковской, И.С. Марьенко, Э.И. Моносзона, Н.Д. Никандрова, Г.А. Смирнова, В.А. Сухомлинского, Г.Н. Филонова, Г.И. Шукиной и др.

Обратимся к некоторым фрагментам опыта патриотического воспитания в ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры» (КГИК).

Программа патриотического воспитания на факультете дизайна, изобразительных искусств и гуманитарного образования КГИК предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе изучения краеведческого материала. Целью программы гражданско-патриотического воспитания является формирование у студентов активной гражданской позиции и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, отражающих сопричастность к делам и достижениям старших поколений, изучение их боевых и гражданских подвигов, воспитание готовности к активному участию в различных сферах деятельности. Для этого мы используем различные педагогические условия и средства образовательной среды вуза.

Например, в нашем учебном заведении на кафедре телерадиовещания открыли музей. В его фонде около 100 экспонатов. Это – первые фотокарточки знаменитых актеров, энциклопедии, коллекция наград с различных кинофестивалей, современные и ретро экземпляры видео камер. Жемчужиной экспозиции стала копия оригинала пленки фильма «Кубанские казаки» образца 1949 г. Ее вместе со сценическим платком передала дочка Клары Лучко. Актриса сыграла одну из главных ролей эпохального для Краснодарского края фильма. Экспонаты музея знакомят студентов с историей кинематографа не только на Кубани, но и в РФ. Исторические предметы вызывают у студентов патриотические чувства, влияют на гражданское сознание.

В музее «Девяти муз» КГИК проходят лекции, выставки художников-педагогов, мастер классы. Например, недавно прошла лекция по стилю милитари. В рамках творческой лаборатории «Мода. Стиль. Эпоха» дизайнеры обсудили основные его тенденции, историю и проявление в современном обществе. О стиле рассказали заместители деканов факультета дизайна, изобразительных искусств и гуманитарного образования Эллина Мелоян и Елена Козоброд. Направление моды «милитари» характеризуется использованием элементов военного снаряжения: военных ботинок, камуфлированной одежды (цвета хаки), военных головных уборов (например, беретов), жетонов, брелоков в форме пуль. Известно, что этот стиль приобрёл популярность в конце 1960-х гг. и сегодня представлен во многих модных

мировых домах. На лекции студенты не только были ознакомлены с эскизами одежды в стиле милитари, а также с выпускной студенческой коллекцией «Гвардейцы».

Содержание выставочных предметов в музее создаёт патриотический настрой, влияет на формирование гордости за своё Отечество, актуализируют чувства сопричастности к историческому наследию через различные артефакты культуры.

Известно, что инновационные технологии гражданско-патриотического воспитания предусматривают: психологические тренинги, тренинги личностного роста, деловые, ролевые и коммуникативные игры, создание ситуаций успеха, практикумы, часы развития и общения, составление воспитательных проектов, групповую работу, индивидуальные и групповые проекты, дискуссии, моделирование и т.д.

Перейдем к рассмотрению методик. Нами выявлено из анализа литературных источников, что в определении содержания, сущности, методики формирования, организационных форм по воспитанию у молодёжи и подростков гражданских качеств особую роль сыграли П.П. Блонский, А.С. Макаренко, И.Н. Руссу, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.

Наиболее актуальным среди методик ученые выделяют социально-психологические тренинги с подростками о героизме, долге, чести и совести, о трудолюбии, гуманизме, коллективизме, дружбе, культуре поведения. Тематика тренингов определяется запросами подрастающего поколения и конкретными педагогическими задачами [2].

В нашем исследовании мы придерживаемся мнения Л.Д. Пановой о том, что социально-психологический тренинг является средством, влияющим на сознание и поведение студенческой молодёжи, на формирование патриотических чувств [2].

В ходе социально-психологического тренинга важно создать непринужденную обстановку, вызвать ее участников на откровенный разговор. Для этого необходимо выявить и сопоставить различные точки зрения по тому или иному вопросу патриотизма, побудить самих участников социально-психологического тренинга искать решение, помогая подросткам самостоятельно прийти к правильному выводу.

В многогранном процессе патриотического воспитания молодёжи важное место принадлежит лекциям по философии на этические темы, в которых разъясняется сущность патриотических проблем, дается анализ моральных принципов. Доктор философских наук, профессор Гриценко Василий Петрович в лекциях на морально-этические темы освещает не только актуальные проблемы, волнующие студентов: патриотизм, совесть, ответственность, но и создаёт ситуацию сократовских диалогов, приглашая аудиторию к обсуждению. Студентов интересуют вопросы смысла жизни и счастья, любви и дружбы, культуры поведения и др.

Особенно привлекательны для студентов диспуты в ходе социально-психологического тренинга на морально-этические темы в связи с тем, что это период активного процесса формирования собственных взглядов, убеждений, позиций

На диспутах по философии, истории, психологии обсуждаются актуальные проблемы морали: «Каким должен быть наш современник?», «О долге и чести», «Как ты понимаешь истинную дружбу?», «Быть или казаться?», «Как бы ты хотел прожить свою жизнь?», «В чем опасность мещанства?» «Что значит быть патриотом и гражданином?»

Учёные считают, что тематическая широта, многообразие форм, богатство содержания, правдивость и принципиальность, глубина проникновения в патриотический мир личности, публицистичность – вот необходимые условия эффективности всех форм убеждения, в том числе диспутов, тренингов, киноискусства [3].

В нашей педагогической практике используются социально-психологические тренинги различной тематики, в том числе и гражданско-патриотической направленностью.

Тренинг несет в себе большой педагогический заряд, служит эффективным средством санации морально-нравственных, патриотических и гражданских чувств через рефлексивные упражнения, аутодиагностику, развитие коммуникативных навыков.

Таким образом, все используемые в нашем вузе методики и средства патриотического воспитания студенческой молодёжи в большей степени влияют на эмоционально-чувственный компонент. Он направлен на формирование патриотических взглядов, убеждений через эмоциональный канал восприятия. А результатом, на наш взгляд, является складывающаяся система взглядов, ценностей, которые выступают в качестве мотивов и установок поведения. Только если знания о патриотизме и нравственности приобрели личностный смысл, прошли через эмоциональные переживания и превратились в руководящие принципы деятельности и поведения, можно судить об эффективности педагогических средств влияния на сознание студенческой молодёжи.

Литература

1. Алпацкий И.И. Культуроохранные технологии социально-культурной деятельности в системе патриотического воспитания учащихся: дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.05 / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина / Алпацкий Иван Иванович. – Тамбов, 2004. – 214 с.
2. Аманбаева Л.И. Гражданское воспитание учащейся молодёжи в новых социальных условиях : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Аманбаева Л.И. Гражданское воспитание учащейся молодёжи / Аманбаева Людмила Ивановна. – Якутск, 2012. – 351 с.
3. Безбородов Н.И. Время патриотов возвращается: Беседа с зам. пред. ком. Гос. Думы РФ по обороне / Н.И. Безбородов // Военное обозрение. – М., 2013. – № 1. – С. .
4. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 268 с.
5. Иванова С.Ю. Патриотизм в культуре современной России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/patriotizm-v-kulture-sovremennoi-rossii> (дата обращения 13.03.2022).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Коллектив авторов

**Формула творчества: теория и
методика художественного
образования**

Материалы

*Открытой научно-практической конференции
(г. Луганск, 28 апреля 2022 года)*

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

Ответственные за выпуск:
Л.П. Лабинцева, Е.Н. Пономарева
Компьютерный макет М.В. Вечерова

Подписано в печать 19.05.2022 г. Бумага офсетная.
Формат 60x84/8. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 26,04. Тираж 50 экз.
Зак. № 74.

Издатель
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
«Книга»

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