

Значительный вклад в исследование проблем инклюзивного воспитания дошкольников внесла Т.С. Овчинникова. Она изучила вопросы организации процесса музыкального воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), интегрированных в общеразвивающие группы дошкольных организаций. Предметом анализа в статье выступает содержание образовательной программы в разделе «Музыка», специфика планирования, а также условия ее реализации [5]. Кроме того, Т.С. Овчинниковой обоснован авторский метод использования коррекционной ритмики в процессе музыкального воспитания дошкольников с ОВЗ разных нозологических категорий; рассмотрены принципы, подходы, этапы системы коррекционной ритмики, обосновано применение различных коррекционных технологий в процессе музыкального воспитания дошкольников [6].

Развитие музыкальных способностей детей с ООП через ансамблевое музицирование рассматривает М.В. Волощук: сформулированы принципы работы с ансамблем скрипачей, критерии подбора репертуара, дана характеристика работы над некоторыми произведениями, а также условия достижения ансамблевого исполнения [7].

Заключение. Основными направлениями исследований в области инклюзивного музыкального образования на современном этапе являются: музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, использование коррекционной ритмики в музыкальном воспитании дошкольников с ограниченными возможностями здоровья разных нозологических категорий, коллективное музицирование как форма инклюзивного обучения, обучение музыке студентов с особыми образовательными потребностями, педагогическая модель инклюзии в профессиональном музыкальном образовании.

1. Смирнов, А.А. Опыт инклюзивного обучения музыке студентов с ограниченными физическими возможностями / А.А. Смирнов // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №9. – С. 5–7.

2. Смирнов, А.А. Инклюзивное музыкальное образование: зарубежный и отечественный опыт / А.А. Смирнов // Среднее профессиональное образование. – 2015. – №1. – С. 56–58.

3. Смирнов, А.А. Педагогическая модель инклюзии в профессиональном музыкальном образовании / А.А. Смирнов // Музыкальное искусство и образование. – 2018. – №4. – С. 55–69.

4. Смирнов, А.А. Педагогическая модель инклюзии в профессиональном музыкальном образовании / А.А. Смирнов // Музыкальное искусство и образование: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2020. – 184 с.

5. Овчинникова, Т.С. Музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / Т.С. Овчинникова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2015. – Т.3, №2. – С. 96–104.

6. Овчинникова, Т.С. Метод коррекционной ритмики в музыкальном воспитании дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Т.С. Овчинникова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2015. – Т.3, №2. – С. 105–112.

7. Волощук, М.В. Коллективное музицирование как форма инклюзивного обучения / М.В. Волощук // Адаптация системы музыкального образования к потребностям ребенка: инклюзивное обучение, обучение детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, детей-сирот, социальная педагогика: сб. статей. – Сыктывкар, 2016. – С. 26–29.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ-МУЗЫКАНТА В ХОРОВОМ КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ХОРОМ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ)

*Т.В. Жукова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова*

Эффективность музыкально-педагогической деятельности учителя-музыканта обеспечивается владением им взаимосвязанной совокупностью ключевых компетенций, формирование которых должно осуществляться практически на всех этапах и во всех звеньях профессиональной подготовки. Уровень владения исполнительскими компетенциями во многом определяет качество музыкально-педагогической деятельности, создает оптимальные условия для музыкального восприятия, позволяя созидать в диалогическом общении с учащимися духовную атмосферу, стимулирующую творческие потенции учащихся [3, с. 12].

Современные тенденции профессиональной подготовки учителя-музыканта неотделимы от его вокально-исполнительской деятельности, которая является обязательной частью профессионализма учителя. В качестве результата профессиональной подготовки, наряду с другими предметными компетенциями, должна выступать дирижерско-хоровая и вокальная компетентность. Среди необходимых условий формирования профессиональных навыков дирижера-

хормейстера на первом месте стоит развитие личностных качеств и профессионально-педагогических способностей, а также понимание коммуникативных явлений, содержащихся в процессе коллективного музицирования. Коммуникативный подход в образовательном процессе связан с коммуникативной ситуацией, в которой субъектами художественно-образовательного процесса осуществляется коммуникативное действие в рамках интерпретации музыкального произведения [1, с. 56]. Хоровой класс является формой и методологической базой для развития профессиональных компетенций учителя-музыканта.

Целью данной статьи является выявление профессиональных компетенций в подготовке учителя-музыканта в хоровом классе.

Материал и методы. Методологической основой исследования являются работы отечественных ученых Ю.Б. Асафьева, В.В. Медушевского, Б.С. Рачиной, Е.С. Поляковой. Были использованы методы: анализ, педагогическое наблюдение, изучение репертуара учебно-концертной деятельности хоровых коллективов педагогического факультета.

Результаты и их обсуждение. Дирижерско-хоровая и вокальная компетенции – опыт дирижирования хоровым коллективом и руководство вокально-хоровым ансамблем, чтение хоровых партитур, опыт вокализации и интонирования. Опора на деятельностный подход позволяет формулировать цели в виде системы ключевых задач, отражающих их направление становления профессионально значимых и личностных качеств обучающихся на основе усвоения универсальных учебных действий. Дирижерско-хоровая и вокальная компетентность учителя-музыканта не теряет своей актуальности и как результат профессиональной подготовки иностранных (китайских) студентов. Взаимодействие и взаимопроникновение культур разных народов является одной из важнейших черт современности. В настоящее время в образовании такое взаимодействие осуществляется в процессе непосредственного личного участия представителей различных стран в образовательном процессе. В вокально-хоровой подготовке иностранных (китайских) студентов первостепенное значение имеет эмоциональный компонент. Воздействие на эмоциональную сферу обучаемого в контексте работы по усвоению того или иного музыкального материала, тех или иных музыкально-профессиональных представлений, понятий проводилось выдающимися педагогами-музыкантами постоянно, интенсивно и целенаправленно. Я.В. Флиер, Л.Н. Оборин, Г.Р. Гинзбург, В.В. Софроницкий – все они умели эмоционально увлечь учащегося, воздействовать одновременно на его интеллект и на сферу чувств; умели, говоря словами С.Л. Рубинштейна, дать во взаимопроникновении музыкальные знания и музыкальные переживания. Работа в хоровом классе смягчает психологический барьер, позволяет осваивать и отрабатывать коммуникативные умения и навыки. Главенствующим в хоре является слуховой компонент. Вначале человек осознает артикуляционные движения в единстве с их звуковыми образами, затем работает над формированием навыков произношения. В коллективном пении, в процессе изучения русскоязычного репертуара легче происходит освоение русского языка. Трудности речевого общения восполняет возможность музыки выступать в качестве субъекта и объекта коммуникации. Важная предпосылка речевого интонирования и музыки вообще заключается в способности голоса непосредственно, а не только через значение слов передавать интонацию [2, с. 265]. Разработка интонационного подхода соотносится с именами Б.В. Асафьева, В.В. Медушевского, В.П. Ревы. На интонацию в музыке, как основу музыкального образования обращает внимание Е.С. Полякова. Успешность формирования профессиональных компетенций во многом зависит от первоначального уровня сформированности вокально-хоровых навыков у участников хора. При диагностике исходного уровня сформированности вокально-хоровых навыков у участников хора китайских студентов, выявились следующие результаты (рис. 1).

Работу в хоровом классе мы разделили на три этапа. На первом этапе развивается эмоционально-образная сфера, расширяется интерес к жанровому и стилевому разнообразию, к художественно-педагогической интерпретации. На втором этапе происходит развитие эмпатии как профессионального качества. Здесь используются возможности музыки напрямую передавать человеческие чувства. Третий этап – реализация накопленного опыта в исполнительстве, собственной профессиональной деятельности, концертном исполнении. Важен контакт со слушателем в концертном исполнении. Основа репертуара – народные песни, хоровые произведения различных эпох и стилей. При отборе музыкального произведения мы учитываем тот факт, что мелодические произведения, особенно те, что обладают четким, строго выдержанным ритмом, вызывают немедленную ответную реакцию практически у всех слушателей.

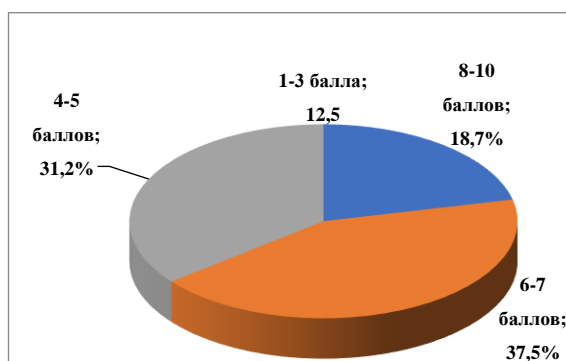


Рисунок 1 – Оценка сформированности вокально-хоровых навыков

Заключение. Таким образом, профессиональная компетентность педагога-музыканта предполагает овладение всеми видами музыкально-педагогической деятельности, включая вокально-исполнительскую, которые представляют собой целостное явление – профессиональное мастерство. В формировании профессиональных компетенций иностранных студентов в хоровом классе значительное место занимает эмоциональный компонент, реализация накопленного опыта в исполнительской деятельности.

1. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления профессиональных качеств учителя музыки: монография / ЕСИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
2. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
3. Рачина, Б.С. Педагогическая практика педагога-музыканта: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Издательство «Лань», Издательство «Планета музыки», 2015. – 512 с.

СТАНОВЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА

Е.В. Корытько
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Изучение истории музыкально-педагогического образования ВГУ имени П.М. Машерова является одним из приоритетных направлений современных историко-педагогических исследований. В последнее время отмечается оживление интереса и внимания к истории развития ВГУ имени П.М. Машерова, о чем свидетельствует появление ряда отечественных исследований, посвященных изучению деятельности этого университета: Е.А. Аршанский [1], В.Н. Баранок [2], И.В. Денисова [3], А.И. Мурашкин [4], А.П. Солодков [5]. Вместе с тем вопрос истории развития творческой деятельности художественных коллективов педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова в отечественных и зарубежных исследованиях до сих пор не освещался.

Цель статьи – проанализировать творческую деятельность художественных коллективов кафедры музыки педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова.

Материал и методы. Материалом послужили художественные коллективы кафедры музыки ВГУ имени П.М. Машерова. Используются методы анализа, сопоставления, систематизации, обобщения.

Результаты и их обсуждение. Музыкально-педагогическое образование ВГУ имени П.М. Машерова имеет богатую историю. В 1960 году на педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова была создана кафедра музыки и пения. За период своего существования кафедра существенно преобразилась как по названию, так и по своим функциям.

Кратко рассмотрим историю кафедры. В 1978 году кафедра музыки и пения была переименована в кафедру методики музыкального воспитания (приказ №186-к от 28 ноября 1978 г.). Через 10 лет в 1988 году кафедра методики музыкального воспитания переименована в кафедру методики эстетического воспитания (приказ №149 от 31 августа 1988 года). В 1989 году кафедра методики эстетического воспитания была переименована в кафедру методики музыкального